

Etwas

von der

catechetischen Methode

und

ihrer Aehnlichkeit

mit

der socratischen.

Breslau,

verlegts Johann Ernst Meyer.

1783.

ANONYMUS

ETWAS VON DER CATECHETISCHEN METHODE UND IHRER AEHNLICHKEIT MIT DER SOCRATISCHEN

ASPECTEN VAN DE CATECHETISCHE METHODE EN HAAR OVEREENKOMST MET DE SOCRATISCHE

1 7 8 3

vertaling:

Ruud Muschter
∴

Groningen

muschter@home.nl
www.archive.org

6 december 2022

INHOUDSOPGAVE

BRONVERMELDING

Breslau, 1783

https://www.zvdd.de/dms/load/met/?PPN=PPN857457640

https://digital.staatsbibliothek-
berlin.de/werkansicht/?PPN=PPN857457640

Staatsbibliothek Berlin

INLEIDING VAN DE VERTALER

De catechetische methode en de socratische methoden lijken diametraal tegenover elkaar te liggen. De eerste is immers dogmatisch en baseert zich op de uitleg van de Bijbelteksten. De tweede is analytisch, evenwel niet waardevrij. Uit diverse dialogen van Socrates dan ook naar voren, dat zijn premissen niet altijd op natuurwetten berusten, en gekleurd zijn door vooropgezette, niet ter discussie gestelde standpunten, zoals over de rol van de staat tegenover het individu, en de horigheid van de laatste aan deze.

De auteur geeft zelf ook aan, dat beide methoden in elkaar kunnen overlopen.

De citaten zijn niet gemarkeerd door aanhalingstekens.

Ruud Muschter.

DE TEKST



Voorwoord.

Deze kleine verhandeling ontwierp ik als een aanwijzing voor degenen die de catechiseerkunst hetzij zelf nog grondiger willen leren, of aan anderen, bijvoorbeeld hun bestuurders van scholen. Mochten deze bestuurders veel ervan niet begrijpen, dan kan ze diegenen toch tot leidraad dienen die verplicht zijn om hen terecht te wijzen. Ik ben zeker niet de eerste die hierover geschreven heeft. De heer dr. Bahrdt[1] heeft in zijn 'Filantropische Opvoedingsplan' het wezenlijke van de socratische methode juist bepaald, en getoond dat het niet bestaat uit vragen en antwoorden, doch uit het ontwikkelen van de denkbeelden van de leerling. Hij heeft ook volledig genoeg de gegevens aangeduid waarvan de socratische leraar moet uitgaan. Zo is ook de 'Catechiseerkunst' van de heer dr. Miller[2] in veel opzichten een zeer goed boek, dat tegelijk ook een

---

[1] "in seinem philantropinischen Erziehungsplane". Het betreft Karl Friedrich Bahrdt, 1741-1792, Duits theoloog. Lees: 'Philantropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin', Marchlins, 1776.

[2] Onduidelijk wie het betreft en hoe de titel van het werk luidt.

volledige literatuurgeschiedenis van deze wetenschap bevat. En ook al zou het kunnen schijnen alsof hij de socratische methode bij het catechiseren gans verwierp, wil hij zulks toch slechts verstaan ten aanzien van de bij Plato voorkomende sofismen en de kunstmatige dwalingen van Socrates. Daarentegen beveelt hij zeer nadrukkelijk de kunst van Socrates aan bij het dialogeren en bij het ontwikkelen van de denkbeelden van de leerlingen, en heeft hij ze zelf in de aangevoerde voorbeelden uitgeoefend. Bij dit alles zal toch wellicht mijn verhandeling niet gans overbodig zijn. Niet slechts aangezien ik bij alle beknoptheid ervan de verschillende soorten of cursussen van het catechetische onderricht zorgvuldig van elkander onderscheiden getoond heb, en in hoeverre de socratische methode bij elke aanwendbaar is, doch ook aangezien ik ten dele nog meer in detail ben gegaan, en omstandig heb gewezen op hetgeen de catecheet bij verklaringen zowel van afzonderlijke begrippen als ganse stellingen, en bij bewijzen zowel van morele als theoretische waarheden te doen heeft. Dat men ook op andere wetenschappen de socratische methode heeft aangewend, daarvan zijn de Engelse poging voor een methode om de verstandsleer uit platoonse dialogen te ontwikkelen en het experiment van de heer M. Michelsen betreffende socratische gesprekken over de belangrijkste onderwerpen in de meetkunde, zeer fraaie proeven. Ik heb mij echter in deze verhandeling zuiver tot het religieuze onderricht der kinderen en eenvoudigen beperkt.

Men veroorlove mij hier nog een enkele herinnering, voor degenen die de Bahrdtse, zowel als mijn voorschriften tot uitvoering willen brengen, namelijk dat men bij het ontwikkelen van de ondervindingen en ervaringen van de leerling, of het herleiden van bepaalde waarheden daaruit, zich zeer zorgvuldig hoede voor de fout van het bedrog. Ik bedoel, dat men zich in acht neme dat men niet datgene wat men zelf bij soortgelijke ondervindingen erbij gedacht of eruit geconcludeerd heeft,

vermengt met iemand anders ondervinding en foutief aanneemt dat de leerling dat alles werkelijk heeft ondervonden. Ik geloof deze fout bij enkele verder meesterlijk uitgewerkte voorbeelden van het socratische soort onderwijs bemerkt te hebben.

Pas toen deze verhandeling reeds voor de druk was afgegeven, verkreeg ik Lieberkühns 'Aanzet over de aanschouwelijke kennis'[3]. Derhalve heb ik hier van dit goed geschreven boek geen gebruik kunnen maken.



[3] Het betreft Philipp Julius Lieberkühn, 'Versuch über die anschauende Erkenntniß : ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts', Züllichau, 1782.



Eerste deel.

Het onderricht aan de kinderen en eenvoudigen in de religie pleegt sinds enige tijd wederom als een belangrijke kwestie te worden gezien. Verstandige mannen zien in, hoeveel met betrekking tot zowel de religie en deugd, als met betrekking tot het beste van de staat het erop aankomt dat de jeugd, alsook de gewone man in de religie over de plichten jegens zichzelf, zijn meerderen en zijns gelijken toereikend wordt onderwezen; dat dit onderricht de grootste invloed op zijn ganse gedrag en al zijn gelukzaligheid heeft, en dat de verwaarlozing ervan in de jeugd verder ook onverschilligheid jegens de religie, gebrek aan vaste en werkzame morele beginselen, alsmede gewetenloosheid, onreligieusheid en een algemeen verval der zeden veroorzaakt. Zelfs inzichtvolle staatsmannen beschouwen dit onderricht als een aangelegenheid die hun grootste opmerkzaamheid waardig is. Vandaar de vele afkeuringen van de sindsdien op vele plekken ontstane sloomheid[4] en de menigerlei voorstellen tot verbetering van de daarbij gebruikte methode. Met name heeft

[4] "des (...) eingerissenen Schlendrians". Het betreft een vaste Duitse uitdrukking.

men erop aangedrongen, dat de socratische methode bij het onderricht aan de kinderen en eenvoudigen in de religie ingevoerd wordt. En ook schijnt het met deze methode nog niet echt vooruit te willen komen. Zou hieraan zuiver de onbekwaamheid van de gebruikelijke catecheten schuld zijn? Velen zullen wellicht geneigd zijn om dit te geloven. Hoe nu, wanneer ook mannen van ongewone bekwaamheid, vernuft, buigzaamheid, verlichting en slimheid in het aanwenden van de socratische methode op het onderricht in de religie grote moeilijkheden ondervonden? Ik ken slechts zeer weinig boeken die voor het onderricht aan de jeugd of aan de gewone man in de religie geschreven zijn, waar de socratische methode met geluk aangewend werd.[5] In geschriften is echter de moeilijkheid niet half zo groot, daar de leraar de leerling kan laten antwoorden wat hij wil en door geen tussenvoorval wordt onderbroken. Deze laatste moeilijkheid zou nu door de tegenwoordigheid van geest van de catecheet verholpen kunnen worden. Er zijn echter ook nog andere moeilijkheden, die moeilijker schijnen te kunnen worden opgeheven. Hoe namelijk, wanneer de catecheet zich in gans andere omstandigheden zou bevinden, en met gans andere mensen van doen zou hebben dan Socrates? En vereisen andere personen en omstandigheden niet ook een verandering van de methode? Deze mag daarom nog niet gans worden verworpen. Doch men moet eerst tonen in hoeverre en op welke wijze die moet worden veranderd, of naar de bijzondere omstandigheden moet worden ingericht. En ik weet niet of hierop sindsdien duidelijk

[5] [voetnoot van de auteur:] "Ik reken daartoe voornamelijk de vragen aan kinderen van het ascetisch genootschap in Zürich, en Seilers onderricht voor onmondigen." [Het betreft: 'die asketische Gesellschaft', opgericht in 1768. Het genoemde werk betreft dan: 'Fragen an Kinder. Eine Einleitung zum Unterricht in der Religion', Zürich, 1775. Met Seiler is zal bedoeld zijn: Georg Friedrich Seiler, 1733-1807, Duits theoloog, en diens werk 'Religion der Unmündigen', Erlangen, 1772; vert.].

genoeg gewezen is. Deze beschouwing verbonden met eigen pogingen en vooral de wens om de aan mijn toezicht toevertrouwde bestuurders van 'landscholen'[6] een stevig voorschrift te kunnen geven, dreef mij ertoe de kwestie verder te overdenken. En daaruit is deze kleine verhandeling ontstaan, die weliswaar niet allereerst voor bestuurders van scholen, doch voor diegenen geschreven is, die de plicht hebben om hen[7] door onderricht of door hun toezicht te vormen. Ik zal nu de kwestie niet gans uitputten, doch het zal mij verheugen wanneer ik anderen daarmede de gelegenheid geef om over deze gewis belangrijke materie verder na te denken en iets volkomeners te leveren.

---

[6] "Landschulhalter". De auteur verwijst kennelijk naar het schoolreformdenkbeeld van Friedrich Eberhard von Rochow, 1734-1805.
[7] Lees: 'de leerlingen'.

Tweede deel.
Over de kenmerken van de socratische methode.

Waaruit bestond het voortreffelijke of kenmerkende van de socratische methode? En waar en jegens wie bediende Socrates zich ervan? Hoofdzakelijk jegens de sofisten en soms ook jegens anderen, en uiteraard ook bij het onderricht van zijn leerlingen. Wie waren dat evenwel? Nog gans onwetende kinderen of eenvoudigen? Neen. Genen, de meestal ingebeelde en zich slim dunkende veelweters; dezen, de reeds in de aanvangsbeginselen der wetenschappen door anderen onderrichte jongelingen en mannen. Om gene hetzij te beschamen, hetzij van het foute van hun inbeeldingen te overtuigen, nam Socrates het mom van de onwetende vrager aan. Deze methode bracht niet immer de beschaamden tot het aannemen van betere grondbeginselen. Eerder bewerkstelligde die het nog bij de zuiver onpartijdige toehoorders, doch ook bij deze soms een heimelijk leedvermaak. Zeer vaak was verbittering het gevolg van deze openbare beschaming, zoals de levensgeschiedenis van Socrates leert. Dus zo geheel en al zou van deze kant de methode van Socrates zich niet op het onderricht in de religie kunnen laten aanwenden, als waarbij geenszins beschaming en verbittering, doch verbetering en vriendschappelijke belering de bedoeling moet zijn. Verder trachtte Socrates zijn tegenstanders en leerlingen vanuit hun eigen ondervindingen, beginselen en beweringen te overtuigen. Tot deze trachtte hij ze te verlokken, vergeleek ze met elkander en toonde dat datgene wat zij zelf hadden ondervonden, dachten, geloofden en als gewis aannamen, niet met hun eigen, doch met zijn beginselen overeenstemde, of een gans ander gedrag van hen eiste. Dit kan feitelijk zeer goed op het onderricht in de religie worden aangewend, wanneer men slechts lieden voor zich heeft bij wie men enige kennis of bepaalde beginselen kan vooronderstellen. Doch hoe vaak heeft de leraar in de kerk en school personen voor zich die gans onwetend zijn, die in het geheel nog geen

vaste beginselen hebben, of die zo dom en schuchter zijn dat zij zelf niet weten wat zij weten en in het een of andere geval zouden doen en denken. Aan dezen wordt derhalve de kunst van de geoefende catecheet te schande gemaakt. Dus ook van deze kant beschouwd, schijnt de socratische methode zich voor het allereerste onderricht in de religie of bij gans onwetenden en eenvoudigen niet goed te schikken. Men vergist zich wanneer men de goede catechetische en de socratische methode volledig voor hetzelfde houdt, of aan de catecheten de socratische methode zonder alle beperking en bestemming aanbeveelt. Daarmede wil ik niet zeggen, dat het een gans onterechte eis is, wanneer men verlangt dat de catecheet de socratische methode nabootst. Nabootsen moet hij die in ieder geval, doch zoals bij iedere wijze nabootsing, met verstand, met rekening te houden met personen en omstandigheden, en met menigerlei verstandige veranderingen en beperkingen. Hieruit blijkt echter ook, dat er niet gans algemene regels kunnen worden gegeven, doch dat ook bij het geven der regels net zoveel rekening moet worden gehouden met bijzondere omstandigheden, personen en bedoelingen, wanneer men juist en nauwkeurig wil bepalen in hoeverre beide methoden, de socratische en de catechetische, op elkander lijken, of in hoeverre de catecheet socratisch moet onderwijzen. Zo moet men allereerst weten waaruit het onderscheidende van het catechetische onderricht bestaat, en de verschillende soorten daarvan goed van elkander onderscheiden.

Derde deel.
Over het feitelijke catechetische onderricht in de religie.

In hoeverre andere wetenschappen socratisch of catechetisch onderwezen kunnen worden, daarvan is hier geen sprake. Alles wat ik derhalve in het volgende over het catechetische onderricht zeggen zal, moet men zuiver beschouwen als bedoeld voor het onderricht in de religie. Alle regels echter die bij dit onderricht in acht moeten worden genomen, verkrijgen hetzij vanuit de gesteldheid der waarheden die daarbij onderwezen worden, of vanuit de gesteldheid van degenen die onderricht moeten worden, of uit de bedoeling van degenen die onderrichten, hun nadere bestemming. De kwesties die de catecheet moet onderwijzen, zijn de waarheden der geopenbaarde religie, met inbegrip van stellingen die weliswaar ook tot de natuurlijke religie en moraal behoren, doch door de geopenbaarde bevestigd of met deze in verbinding gebracht zijn. Onder de geopenbaarde religieuze waarheden is een groot deel historisch of berust zuiver op getuigenissen der Heilige Schrift. Hierbij vindt dus meer de goede historische dan de socratische leermethode plaats. Ze kunnen, met name geheimenisvolle leringen, niet zoals hetgeen Socrates onderwees, uit bepaalde algemeen aangenomen en toegegeven ondervindingen en basisbeginselen afgeleid en ontwikkeld worden, doch ze moeten uit de uitspraken van de Heilige Schrift bewezen worden, al is het immer zeer goed wanneer de catecheet ter verklaring ervan dezelfde socratische geest medebrengt. De overige waarheden, de waarheden der natuurlijke religie en moraal, zijn voor de socratische methode beter geschikt. Doch nu is het de vraag welke lieden de catecheet voor zich heeft. Niet lieden met bekwaamheden en inzichten, doch voornamelijk onbekwamen en onwetenden. Zij kunnen hem dus met hun gedachten niet zover navolgen, het niet zolang met hun opmerkzaamheid uithouden, als de leerlingen van Socrates. De wijze waarop Socrates concludeerde, was eigenlijk een in

gesprekken ingeklede *sorites*[8] van vele tussengeledingen. Doch de catecheet moet zich zorgvuldig in acht nemen, dat zijn *sorites* uit zo weinig mogelijk tussengeledingen zijn samengesteld. Neemt hij te veel tussengeledingen aan, dan verschaft hij bij eenvoudigen en kinderen weinig nut, hoe groot ook immer de bijval moge zijn die hij van de snedige toehoorders krijgt. Het is niet genoeg dat alle afzonderlijke vragen en geledingen voor de leerling begrijpelijk en beantwoordbaar zijn. Kan hij ze niet in hun ganse samenhang overdenken, en is hij bij het laatste het eerste reeds wederom vergeten, dan begrijpt hij de ganse kwestie toch niet. De ware catechetische methode kan derhalve nimmer het zinrijke aanzien van de socratische hebben, welke laatste juist zo zeer verraste doordat ze een zeer samengestelde *sorites* was, waarbij men bij de eerste geleding of stelling niet zo gemakkelijk kon raden waar die naartoe wilde, al was de ganse samenhang ook nog zo natuurlijk. Doch de leraar religie van de jeugd en eenvoudigen late zich door de ambitie om voor een ware socratische leraar gehouden te worden, beslist niet verleiden om in zijn onderricht te vele tussengeledingen aan te nemen. Mocht het niet lukken om de kwestie korter te vatten, dan verdele hij zijn *sorites* of voordracht in enkele delen, neme hij verschillende rustpunten aan, en pas wanneer de eerste hoofdtussenstelling voor zijn leerlingen een gans bekende en gewisse stelling, net als een axioma, geworden is, ga hij over tot het tweede deel. Zelden echter wordt de leraar in de religie bij het onderricht van de jeugd en eenvoudigen in deze noodwendigheid beraden, aangezien hij zijn leer niet uit verre premissen, doch uit duidelijke passages der Heilige Schrift moet afleiden. Hij moet het alleen niet in zijn hoofd halen, alles uit een spreuk of een beginsel af te leiden.

[8] Term uit de logica betreffende het opbouwen van een redenering tot een conclusie; syllogismen.

Al dit wordt ook gevorderd door de bedoeling van het catechetische onderricht. Deze is niet, bewondering te wekken of zuiver te bevallen, of ingebeelde tegenstanders te weerleggen en te beschamen, en ook niet geoefende toehoorders een geleerde en filosofische kennis, doch kinderen en eenvoudigen de eerste beginselen van de religie en christelijke moraal bij te brengen en hen tot het aannemen en opvolgen ervan gewillig te maken. En hiertoe is geduld, duidelijkheid en liefderijke neerbuigendheid in de hoogste gradatie nodig. Hierin kan en moet de catecheet zich naar Socrates vormen, en waar mogelijk hem nog overtreffen. De catecheet moet zijn leerlingen om deze reden niet in één keer veel bijbrengen, doch liever het weinige iedere keer goed duidelijk en bevattelijk trachten te maken en van alle kanten te tonen of in het mogelijkste licht te zetten. Derhalve is niet immer een voorbeeld, een bewijs genoeg. Ook Socrates bediende zich van dit voordeel. Hij trachtte dikwijls door een hoeveelheid inducties of het aanvoeren van vele overeenkomende gevallen een enkele stelling verhelderend en aanschouwelijk te maken. Wie de socratische methode uit Plato goed bestudeert, zal ontdekken dat Socrates in een willekeurige stelling - deels om die goed in het geheugen te prenten, deels haar van alle kanten te tonen, of ook vanwege de samenhang - herhaald en gewoonlijk tot slot alle argumenten in één samenvat en soms ook fabels, gelijkenissen, voorbeelden, verklaringen en vermaningen mengt, kortom, dat gedaan heeft wat goede catecheten sindsdien immer gedaan hebben en doen moeten. Wat ik derhalve hiervoor gezegd heb, dus dat de catecheet zich ervoor moet hoeden dat zijn *sorites* uit teveel tussenstellingen of geledingen bestaat, wil ik niet laten gelden voor tussenvragen ter verheldering van iets en van de onderhavige tussenstelling, van dewelke de catecheet er dikwijls nog meer moet maken dan Socrates. Ik bedoelde slechts, wanneer zijn voordracht naar de logica in een *sorites*, wordt opgelost, moet die niet uit teveel geledingen bestaan. Het zou echter nog erger zijn wanneer hij, om in zijn bewijs minder tussenstellingen te hebben, sprongen

zou maken. Niets slechts in het geval wanneer hij iets uit een voorafgaande stelling concludeerde wat naar de regelen der logica daaruit niet geconcludeerd kan worden, doch ook wanneer weliswaar juist geconcludeerd wordt, doch een tussenstap weggelaten wordt. Dikwijls wordt aan de ongeoefende denker de sprong eerder gewaar dan de in het denken aangewende, wiens ziel zich de overgesprongen tussenstelling op zijn minst duister voorstelt.[9] De leerling wordt door zulke sprongen verward gemaakt en begrijpt de kwestie in het geheel niet. De grote kunst van de catecheten is het, de leerling opmerkzaam te maken en opmerkzaam te houden. Dit is des te moeilijker naarmate zijn leerlingen minder gewend zijn om lang opmerkzaam te zijn op een kwestie. Socrates had geoefende denkers voor zich, die in staat waren met hun gedachten zijn beschouwingen te volgen. Dikwijls echter zijn de leerlingen van de catecheet niet gewend om twee ogenblikken na elkander met hun gedachten bij één kwestie te blijven. Hoe moet hij het nu aanvangen om hun opmerkzaamheid vast te houden? Ik weet geen ander middel dan dat hij met een interessante vertelling aanvangt, of met een vraag die de nieuwsgierigheid prikkelt, en met hen van begin tot eind zo verstandelijk[10] mogelijk met hen praat en abstracte denkbeelden hoogst zelden naar voren brengt. Hij mijde verder alle onnodige uitweidingen, die immer slechts de opmerkzaamheid van de leerling van de hoofdzaak wegtrekken. Hij neme in zijn ganse onderricht de precieze ordening waar, en hoede zich dat hij te vroeg vragen stelt die pas later moeten plaatvinden. Met name echter trachte hij ze door geschikte vragen steeds opmerkzaam te houden. Zo onjuist als men zich de catechetische methode voorstelt, wanneer men zich inbeeldt dat die zuiver uit vragen en antwoorden bestaat, of dat de leraar verder niets te doen heeft dan dat hij immer vraagt, zo goed is het, wanneer de catecheet hier een vertelling, daar

---

[9] Onduidelijk.

[10] "sinnlich". Heeft vele betekenissen, aanvankelijk betrekking hebbend op wil en verstand, en in latere tijd op de zintuigen.

een gelijkenis, een andere keer een uitleg of een vermaning en nadere aanwending erin mengt. Zo gewis is het toch ook, dat de catecheet zijn leerlingen niet moet voorpreken of lang aan één stuk doorspreekt, doch ze door veelvuldig en geschikt vragen deels uit hun gedachteloosheid opwekt, deels hun hun denkbeelden en voorstellingen moet afblokken, om daaruit wederom de leerstellingen die hij hun wil bijbrengen, af te leiden, en hen zelf in zekere zin de waarheden langzaam te laten ontwikkelen. Hierin moet de catecheet net zoals Socrates meester zijn. En er behoort meer toe dan diegenen denken, die geloven dat het genoeg is wanneer men slechts vraagt. De vragen moeten immers niet steeds op dezelfde wijze en nog minder steeds zo opgesteld zijn, dat de leerling slechts 'ja' of 'nee' mag antwoorden, of ook wel reeds uit de toon van de stem kan afleiden welk van beide het juiste antwoord is. Want wanneer dat het geval is, wordt hij slaperig en onopmerkzaam. Weliswaar kunnen deze vragen niet gans vermeden worden en bij schuwe kinderen zijn ze aanvankelijk noodwendig, totdat men ze tot spreken heeft gebracht. Dan echter moeten ze toch met andere vragen afgewisseld, en met een tweeduidige stem worden voorgedragen. Ook kan men in plaats daarvan disjunctieve[11] vragen gebruiken. In plaats van 'Liegt God zo nu en dan?', vragen: 'Spreekt God immer de waarheid of liegt Hij ook zo nu en dan?' Zulke vragen houden de beantwoorder meer in opmerkzaamheid en zijn feitelijk net zo gemakkelijk. Het is beslist foutief wanneer de vragen te gemakkelijk en wanneer ze te moeilijk zijn. Te gemakkelijk noem ik die vragen, welke de leerling juist kan beantwoorden, al heeft hij ze eigenlijk niet begrepen, ja, er niet eens acht op heeft geslagen. Of ook wanneer men aan bekwameren vragen stelt die men doorgaans slechts aan gans onwetenden pleegt te stellen, of ook wanneer het een of ander wel tienmaal slechts met enigszins veranderde uitdrukkingen gevraagd wordt. Dit kan zo nu en dan bij zeer

[11] Een tegenstelling vormend.

onwetenden of onbekenden[12] nodig zijn, om bij hen te achterhalen of zij de kwestie werkelijk begrepen hebben. Ja, er zijn gevallen waar men door een opvallend gemakkelijke vraag de leerling, die slechts uit onopmerkzaamheid verkeerd antwoordde, op zijn manier beschaamd kan maken en uit zijn traagheid en onopmerkzaamheid kan opwekken. Ik stel het geval dat de leraar had gevraagd: "Wie de ander ongelukkig maakt, kan die hem dan wel waarachtig liefhebben?", en de leerling antwoordde: "Ja." Dan zou het niet onterecht gedaan zijn, wanneer de leraar hem vroeg: "Wanneer iemand jou met opzet een oog zou uitslaan, of je tot kreupele had geslagen, zou je dan geloven dat hij jou liefheeft? Of wanneer iemand jou al het jouwe ontnam?" Hoe opvallend gemakkelijker een dergelijke vraag is, een des te betere uitwerking heeft hij. Dit mag echter slechts zo nu en dan geschieden en immer met alle voorzichtigheid. Anders vermoeit men bekwameren of maakt ze mismoedig en onopmerkzaam. Te moeilijk daarentegen zij de vragen die vooropstellen dat de leerling reeds alles weet wat de catecheet hem wil leren, of die men slechts bij een examen of bij herhalingsonderricht zou kunnen stellen. Ik reken daartoe die, waardoor men meteen al van de leerling de uitleg van een kwestie vordert. Bijvoorbeeld hem meteen, zonder een voorafgaand onderricht over een geest of over God vraagt: "Wat is een geest? Wat is God?" Aan het eind, wanneer een materie behandeld is geworden, kan zulk een vraag wel gerechtvaardigd zijn, doch niet in de aanvang. Want wanneer de leerling op zulke vragen weet te antwoorden, hoeft hij hierover niet verder beleerd te worden. Kan hij er echter niet op antwoorden, dan wordt hij slechts afgeschrikt en dom. Gesteld echter, dat de catecheet de verklaring van een woord verlangt dat de simpelste mens juist en gemakkelijk begrijpt als de beste verklaring ervan, zoals de woorden stelen, zuipen en doden dat zijn, dan zou dit de leerling meer verwarren dan beleren. Het zou ook naar mijn oordeel niet verstandig gehandeld zijn, wanneer hij

[12] Mogelijk is bedoeld: degenen die met de materie onbekend zijn.

zou vragen: "Wat betekent hoereren?" Bovendien moet de catecheet geen vragen stellen waarop zijn leerling nog niet genoeg voorbereid is, of waarop het antwoord niet door een enkel syllogisme uit het voorafgaande kan worden afgeleid.

Wat ik sindsdien van de al te gemakkelijke en al te moeilijke vragen gezegd heb, geldt ook voor alle tweeduidige en onduidelijke vragen. Onder tweeduidige vragen versta ik die, waarop 'ja' en 'nee' met gelijk recht geantwoord kan worden, al naar gelang men de vraag zo of anders begrijpt. De catecheet zou naar mijn mening nooit moeten vragen: "Wil God de goddelozen zalig maken?" Of het zou slechts moeten geschieden om een keer de scherpzinnigheid van zijn leerling op de proef te stellen. De eenvoudige wordt door een dergelijke vraag in verwarring gebracht en weet niet wat hij moet antwoorden. Ja, namelijk in het geval wanneer de goddeloze slechts boete zou willen doen. Of nee, namelijk wanneer hij zo verstokt bleef. De fout in de aangeduide vraag is, dat die niet bepaald genoeg is. Want zodra de een of andere bestemming erbij komt, valt de tweeduidigheid weg. Net zo slecht zijn ook de vragen: "Kan men jegens God zondigen? Kan men gebed, biecht en avondmaal misbruiken?", aangezien de meeste kinderen het woord 'kunnen' begrijpen als 'mogen'. Onduidelijk zijn alle vragen waarop velerlei geantwoord zou kunnen worden, en waarvan men dus niet weet wat men moet antwoorden. Zelfs in boeken stuit men soms op dergelijke vragen. Zo vond ik in een boek de vraag: "Hoe bidden wij op de juiste wijze?", en las het antwoord: "Wanneer wij eerst en zonder voorwaarden geestelijke gaven vragen en de lijfelijke slechts onder voorbehoud." Zou de leerling er niet net zo juist op kunnen antwoorden: "Wanneer wij met ware aandacht bidden."? Ik zou, wanneer ik mijn leerling naar het hierboven aangevoerde antwoord zou willen toe leiden, hem eerst het onderscheid tussen lijfelijke en geestelijke goederen tonen, en het hem door voorbeelden goed duidelijk trachten te maken, dat de lijfelijke goederen onder

bepaalde omstandigheden schadelijk voor ons kunnen worden. Dan zou ik hem vragen of hij rijkdom wenste, wanneer deze hem ongelukkig zou maken. Of een lang leven, wanneer hij daardoor uiterst ellendig zou worden. En of hij gewis kon weten dat rijkdom en een lang leven hem niet zouden schaden. Zou God dit echter gewis weten? Zou het raadzaam zijn, dat hij rijkdom en een lang leven van God verlangt? Hoe en in welk geval hij dus God daarom zou willen vragen? Nu zou ik hem vragen of men dit onder voorwaarden bidden zou noemen. Ik zou dan verder vragen of de zaligheid, de vergeving der zonden, de genade Gods en ware godzaligheid hem ook schaden, ook een hindernis voor zijn zaligheid konden worden. Of het derhalve nodig is om aan het verzoek om deze goederen te verkrijgen, toe te voegen: wanneer ze mij niet schadelijk zijn. Zou God ze ons niet gewis gaarne willen geven? En ik zou dit door de passages bij Mattheüs, 26, vs. 39; en 8, vs. 2 bevestigen. Ten slotte zou ik mijn leerling vragen wat hij voor beter hield: een lang leven of de eeuwige zaligheid. Rijkdom of de genade Gods en een goed geweten. Wat zou hij nu het meeste, wat voornamelijk en het eerst begeren en aan God vragen? En mij daarbij op de uitspraak van Christus bij Mattheüs, 6, vs. 33 beroepen. Om alle onduidelijke en onbestemde vragen te mijden, moet men ze nimmer te algemeen opstellen. Niet vragen: "Wat valt er over de doop en over het gebed in het algemeen op te merken?" Worden dergelijke vragen daarenboven bij de aanvang van een materie gesteld, kan er niet gemakkelijk iets ongeschikters worden bedacht. Wat moet de leerling die over dit alles nog niet onderwezen is, daarop antwoorden? Ja, wat moet de slimste daarop antwoorden? Ikzelf wist geen beter antwoord te geven dan: velerlei. En wat voor nut hebben zulke vragen? Waarom niet liever meteen gevraagd: "Heb je ooit een keer gebeden, of anderen horen bidden? Tegen wie praat je dan? Of tegen wie spraken zij?" Men moet zelfs alle algemene uitdrukkingen, zoals over geestelijke en lichamelijke gaven, zo mogelijk

vermijden, en in plaats daarvan liever meteen over rijkdom, goede dagen in de wereld, gezondheid en lang leven, of over de genade Gods, godzaligheid en zaligheid spreken. En dan slechts als een kleine opmerking daaraan toevoegen, dat men gene de lichamelijke, en deze de geestelijke gaven noemt. Ik weet uit eigen ervaring, dat kinderen die de aangeduide materie die op de gebruikelijke wijze algemeen was afgehandeld, meer dan eenmaal aangehoord hadden en alle vragen vanuit het geheugen werkelijk goed konden beantwoorden, er geen woord van begrepen. Hoe specialer, ja, individueler de vragen zijn, des te beter. Juist daarom is het goed wanneer, waar het mogelijk is, geschiedenissen eraan ten grondslag worden gelegd. Het is immers toch al bekend dat de aanwending op soortgelijke gevallen kinderen en eenvoudigen veel gemakkelijker valt, dan wanneer zij algemene stellingen moeten begrijpen en op bijzonder gevallen aanwenden.

De eenvoudige zal ook zonder herinnering datgene wat hem over de rijkdom gezegd is, eerder en gemakkelijker op goede dagen, eer en genoegen aanwenden, als hij - wanneer hij over lijfelijke goederen hoort - aan dit alles zal denken. Wil men ook aan kinderen de schadelijkheid van de ondeugd en de nuttigheid van de deugd begrijpelijk maken, dan spreke men niet veel over feitelijke ondeugden en deugden, doch tone hun liever het nut van de vlijt, de gehoorzaamheid, de arbeidzaamheid, de matigheid, de broederliefde, en de schade van het zuipen, vreten, stelen en de ongehoorzaamheid jegens de ouders. Zij zullen heus wel mettertijd dit op andere zonden die hun bekend worden, aanwenden. Het algemene spreken daarentegen zou voor hen geheel geen nut hebben. De verstandige catecheet moet slechts steeds de meest verhelderende, bekendste en nuttigste voorbeelden voor zijn leerlingen kiezen. Met name die, welke in hun leven de naaste gelegenheid bieden om zijn onderricht aan te wenden. Wil hij hun een juist en volledig begrip van een bepaalde deugd bijbrengen, dan vertelle hij hun

een geschiedenis waarin alle belangrijke aspecten van deze deugd voorkomen, op een rustige wijze, om daardoor soortgelijke ondervindingen en visies in hen wakker te maken. Zo leren zij het beste wat medelijden is wanneer zij het zelf tegelijkertijd ondervinden. Daarna wissele hij met hen van gedachten over deze geschiedenis en late henzelf de woordelijke uitleg van een dergelijke deugd eruit afleiden. Zo wordt zowel het verstand als het hart van de kinderen beziggehouden, en men verheldert hun niet slechts deze deugd, doch plant die in hen in. Tot groter begrip van de vragen draagt ook veel bij, wanneer men met de eigen woorden van de kinderen vraagt en immer de volgende vraag uit het antwoord op de voorafgaande afleidt. Blijft de vraag onbeantwoord, dan kan men hetzij de onderhavige vraag, wanneer er meer tegelijk onderwezen worden, om wedijver op te wekken, aan iemand anders voorleggen, of ook de eerste tot het antwoord helpen. Ik stel het geval dat de leraar gevraagd had: "Doet God iets slechts?", en een kind antwoordde daarop: "Ja", aangezien het wellicht de vraag verkeerd had begrepen. Dan zou hij kunnen vragen: "Geloof je dat God zou liegen, stelen of bedriegen?" En wanneer het hierop met 'nee' zou antwoorden, verder vragen: "Is liegen, stelen en bedriegen iets goeds of slechts?", en dan de eerste vraag herhalen. Gemeenlijk heeft men in zulke gevallen verder niets te doen dan in plaats van het algemenere en abstractere begrip een specialer en concreter woord, of in plaats van het gebruikte woord zijn uitleg te stellen. Had iemand bijvoorbeeld gevraagd: "Hoe is een ziel van een geest verschillend?", en de vraag bleef onbeantwoord, dan zou hij slechts mogen vragen: "Noemt men de engelen zielen? Of toch geesten? De geest echter die met jouw lichaam verbonden is: hoe noem je die? Noem je die niet jouw ziel? Zijn de engelen gewoonlijk met net zulke lichamen verbonden als het jouwe? Zijn ze ertoe geschapen om met zulke lichamen in verbinding te leven? En jouw ziel dan? Waaruit bestaat dus het onderscheid tussen zuiver een geest en een ziel?" Of de leraar kan ook zijn

leerling tot het juiste antwoord helpen door een soortgelijk geval aan te nemen. Wanneer hij bijvoorbeeld gevraagd had of het wel goed zou zijn wanneer God al het kwaad gans onbestraft zou laten, en de leerling antwoordde daarop met 'ja', of hij bleef het antwoord schuldig, dan zou de leraar kunnen vragen: "Zou het goed zijn wanneer een koning alle moordenaars en dieven onbestraft zou laten? Of wanneer een vader, als een van zijn kinderen de anderen op alle manieren zou nekken, slaan, martelen of ellendig en ongelukkig maken, het onverschillig zou aanzien, zonder een zo slecht kind te bestraffen? Men kan zijn leerling ook in een dergelijk geval op de ten grondslag gelegde geschiedenis of Bijbelpassage wijzen. Had men bijvoorbeeld gevraagd: "Kan God meer doen dan wij begrijpen?" en er werd onjuist geantwoord, dan zou men slechts mogen vragen: "Hoe luidde de Bijbelpassage Efeziërs, 3, vers 20[13]? Wat kan God op grond van deze passage doen?" Soms mag de vraag ook worden omgekeerd. In plaats van de vraag: "Welke mensen komen na hun dood in de hemel?", wordt het: "Waar komen de vromen na de dood van hun ziel terecht?" Of: "Zullen de vromen of goddelozen in de hemel komen?" Dit omkeren of veranderen van de gestelde vraag kan ook om andere redenen geschieden. Deels om te ervaren of de leerling de kwestie goed begrepen of doordacht heeft; deels ook om hem de kwestie van alle kanten te tonen of de indruk in zijn hart en geheugen des te dieper te maken. Dat zal dan echter slechts bij hoofdvragen en niet bij neven- of tussenvragen mogen geschieden. Zo zou ik wellicht, wanneer de hoofdvraag, namelijk "Waarom noemt men God almachtig?", juist beantwoord zou zijn met: "Omdat Hij alles kan doen wat Hij wil", verder vragen: "Kunnen mensen, kunnen koningen alles doen wat zij willen? Kan de duivel, kunnen engelen alles doen wat zij willen? Wie kan slechts alles doen wat hij wil? Wat kan God

[13] Statenvertaling: "Hem nu, Die machtig is meer dan overvloediglijk te doen, boven al wat wij bidden of denken, naar de kracht, die in ons werkt".

dus doen? Kan er wel iets geschieden wat Hij niet wil? Kan Hij tot iets gedwongen worden? Of zal Hij iets anders doen dan hetgeen Hij wil? Wat wil Hij? Zou Hij wel ooit iets slechts doen? Hoe noemt men God nu, aangezien Hij alles kan doen wat Hij wil?" Wanneer dergelijke vragen buiten de orde aan verscheidenen gesteld worden, dienen ze er ook toe een grote massa in opmerkzaamheid te houden. Men kan uit de vooraf aangevoerde oorzaken ook bevestigende vragen in ontkennende, en deze in bevestigende veranderen; samengestelde vragen en begrippen in eenvoudige oplossen. Op deze wijze zal het een bekwame vrager aan allerhande nuttige veranderingen niet ontbreken.

Hoe echter moet de catecheet zich opstellen met betrekking tot ondeugden die de leerling gans onbekend zijn, of waarvan hij nog geen begrip heeft? Moet hij ze aan de leerling bekendmaken of gans omstandig beschrijven? Ik houd dit immer niet slechts voor ongeschikt, doch ook gevaarlijk, ook al hebben enkele zeer inzichtvolle pedagogen het voor noodwendig gehouden. Ja maar, zegt men, de catecheet moet toch de leerling voor zijn ganse leven onderricht verschaffen en hem beleren hoe hij zich niet alleen voor nu, in zijn huidige omstandigheden, doch ook voor de toekomst in andere omstandigheden moet gedragen? Hij moet hem niet slechts voor ondeugden die hij thans reeds zou kunnen begaan, doch ook voor die, ten aanzien waarvan hij ooit in de toekomst in gevaar en verzoeking zou kunnen geraken, nadrukkelijk waarschuwen en ze voorkomen, zodat hij niet uit onwetendheid onanie, sodomie, kindermoord en soortgelijke afschuwelijke ondeugden begaat. Ik antwoord daarop, dat dat zeker de plicht van de catecheet is, doch hij kan het toereikend doen zonder deze ondeugden te beschrijven, ja, wel zonder ze te noemen. Met name zijn er bepaalde ondeugden en te verafschuwen kunsten waarmede slechts zeer weinig mensen en in sommige landen wellicht geen enkele, bekend worden. Zou het niet de onverantwoordelijkste onbezonnenheid zijn, wanneer de leraar

ertoe bijdroeg ze algemeen bekend te maken? Dergelijke ondeugden worden het zekerst verhoed, wanneer men al het mogelijke ertoe bijdraagt dat ze steeds onbekend blijven. Wat echter, ten tweede, de ondeugden betreft die weliswaar thans wellicht aan de leerling onbekend zijn, doch die hem echter zeker een keer, en wellicht eerder dan het te wensen is, bekend worden, ben ik niet van mening dat de catecheet ze nog eerder aan zijn leerlingen bekend zou moeten maken. Al zou hij hiertoe ook de zwartste kleuren willen kiezen en ze hun in de afschuwelijkste gestalte willen schilderen, zo valt toch te vrezen dat dit alles de leerling minder afschrikt dan nieuwsgierig maakt. Niets prikkelt de opmerkzaamheid der jeugd meer, niets houdt ze langer vast, dan wanneer hun iets gans nieuws en waarvan zij geen belering vermoedden, bekendgemaakt wordt. Zulke dingen overdenken zij dagen-, ja, wekenlang, trachten immer nog dieper in te dringen in datgene wat voor hen eerder een geheimenis was. Nu is uit de zielenleer en ervaring bekend, dat hoe langer men zich een kwestie waarvan de eerste aanblik of eerste voorstelling afschuw wekt, voorstelt, deze in onze voorstelling des te meer van haar afschuwelijkheid kwijtraakt. Ja, in sommige gevallen kleven er aangename voorstellingen aan, en daaruit kan mettertijd het verlangen ontstaan dat hetgeen aanvankelijk zo afschuwelijk scheen, doch het nu minder schijnt, zelf te proberen. "Wanneer er nu echter ook de leraar of de vader het niet doet, dan zullen toch andere lieden de kinderen spoedig genoeg met dergelijke dingen bekendmaken."[14] Moet de leraar daarom hun het gif vroeger bijbrengen, aangezien het hun toch binnenkort zal worden bijgebracht? "Maar het is toch tegengif?" Zeker, doch alleen en van gif afgezonderd.[15] Dat dit mogelijk is, en hoe, zal ik aantonen. Ten eerste zijn er bepaalde ondeugden die nimmer het eerst worden begaan, doch altijd andere ondeugden vooronderstellen. Bijvoorbeeld het afdrijven van de vrucht in het moederlichaam. Personen die alle hoererij

---

[14] Onduidelijk wie geciteerd wordt.
[15] Onduidelijk.

verafschuwen, zijn tegen deze ondeugd toereikend beschermd. Wie daarentegen de ontucht toegewijd is, zal immer - al is hij nog zo gewaarschuwd - wanneer hij slechts weet hoe hij hem moet aanvangen, in het uiterste gevaar zijn dat hij deze goddeloosheid begaat. Wie niemand haat, zal ook gewis niemand heimelijk willen vergiftigen. Dus het behoeden van de leerling voor haat en gramschap is veiliger dan hem met de verschillende soorten van gifmengerij bekend te maken. Wie God steeds voor ogen heeft, zal ook heimelijk wel geen schanddaad begaan. Ten tweede, voor wie alle premissen van een stelling bekend zijn, trekt de conclusie vanzelf, ook wanneer die hem niet verteld wordt. Men make derhalve de leerling slechts goed bekend met alle waarheden en leerstellingen, waaruit daarna vanzelf als een direct consequentie volgt, dat deze deugd, die hij thans nog niet kent, een hoogst te verafschuwen ondeugd is. Dan heeft men genoeg gedaan om hem ervoor te waarschuwen. De leerling die duidelijk en overtuigend beleerd is dat de mens al zijn ledematen niet anders dan naar Gods wil mag gebruiken, en nimmer heimelijk iets mag doen waarvoor hij zich zou schuwen om het te erkennen voor gesettelde lieden; aan wie feitelijk ware beschaamdheid bijgebracht is en die gewend is om steeds te denken dat God hem overal ziet en alles aan het licht zal brengen wat in duisternis verborgen is; die daarbij nimmer in slecht gezelschap wordt gelaten dat hem dergelijke ondeugden zou kunnen leren, is veelmeer tegen onanie en sodomie verzekerd dan wanneer de leraar hem deze ondeugden eerst bekend had gemaakt. Ja, wie een ondeugd, bijvoorbeeld ontucht, feitelijk verafschuwt, zal ook alle soorten daarvan verafschuwen. En ik geloof niet dat iemand aan wie sodomie bekend wordt, zulks niet meteen voor een hatelijke soort van ontucht zou houden. Om deze reden geef ik de catecheet de volgende raad. Hij waarschuwe zo nadrukkelijk mogelijk voor alle ondeugden die aan zijn leerling gewis qua naam bekend zijn, zoals hoererij, echtbreuk, ontucht, zonder verder te zeggen hoe deze ondeugden begaan worden.

Hij tone hem uit Gods woord dat ze de mensen van het hemelrijk uitsluiten en God hen zal straffen, ook al zou geen mens hen bestraffen, en dat deze straf veel meer te vrezen is dan die van de mensen; dat deze ondeugden dikwijls de mens gedurende zijn leven ellendig ongelukkig maken, et cetera. Hij waarschuwe net zo nadrukkelijk en zo omstandig mogelijk voor ondeugden die tot ontucht verleiden, als voor lediggang, vreten, zuipen en slecht gezelschap. Hij make hen tegelijk met alle premissen bekend waaruit direct voortvloeit dat onanie, sodomie, gifmengerij, afdrijving van de vrucht en wat er verder nog voor afschuwelijke kunsten der ontucht en slechtheid zijn, tot de verschrikkelijkste zonden en ondeugden behoren. Zo heeft hij gewis alles gedaan wat in dit geval zijn plicht is. Ik geloof zelfs, dat hierin Socrates zelf het voorbeeld heeft gegeven. Velen geloven althans, dat hij bij veel van zijn gesprekken de opzet heeft gehad om de Atheners het belachelijke en onverstandige van hun afgodendienst te tonen. Doch aangezien hij het niet aandurfde om zulks rechtuit te zeggen, heeft hij slechts de aanvangsstellingen onderwezen waaruit zijn leerlingen zelf deze conclusie moesten trekken. Zou dus niet de catecheet met een nog edeler en eerwaardiger opzet Socrates nabootsen? Men zal nu uit het voorafgaande reeds zelf mijn gedachten raden over hoe de catecheet zich moet gedragen, wanneer zijn leerlingen, zoals het zo nu en dan geschiedt, hem vragen hoe de mens verwekt of geboren wordt. Bedriegen of met valse voorstellingen ze bedonderen, mag hij ze uiteraard niet, doch hij kan hun zeggen: "God geeft alle mensen het leven. Hij zorgt ervoor, dat mensen door mensen verwekt en geboren worden. Doch hoe dat in zijn werk gaat, kunnen zij thans nog niet begrijpen. Zij moeten eerst andere kwesties leren, voordat zij deze met nut kunnen kennen. Ja, hijzelf begreep hiervan nog het minste, aangezien de kwestie nog een groot geheimenis is, dat alleen God volkomen kent. Dit zal de kinderen des te minder bevreemden wanneer de vader en leraar ook in andere gevallen, bijvoorbeeld bij het geheimenissen van

de geopenbaarde religie, zijn onwetendheid, dat hij niet alles kan verklaren, bescheiden heeft toegegeven, en hun reeds van tevoren erover beleerd heeft dat men vele dingen niet eerder kan begrijpen en leren, dan wanneer men andere geleerd heeft, die vooraf geleerd moeten worden.

Vierde deel.
Over de bijzondere soorten van het catechetische onderricht.

Dit alles wat ik tot nu toe gezegd heb, geldt zo tamelijk voor alle soorten van het catechetische onderricht en liet zich bewijzen, zonder dat het nodig was om de verschillende soorten ervan te onderscheiden. Alleen zijn er nog andere regels van het catechetische onderricht, die zich niet laten voordragen zonder de drie verschillende soorten ervan preciezer en afzonderlijk te beschouwen. De catecheet heeft namelijk hetzij gans onwetenden en eenvoudigen voor zich, die nog in het geheel niet van God en de religie afweten, aan wie hij zelf eerst alles moet bijbrengen en waarbij hij dus niets als de bekendste en algemeenste gewaarwordingen kan vooropstellen; hetzij heeft die diegenen voor zich, die reeds het een en ander weten en die hij in de kennis van de religie verder kan voeren, of wier inzichten hij meer helderen, corrigeren en zekerder wil maken; hetzij wil hij onderzoeken hoeveel deze of gene uit zijn of andermans onderricht begrepen en onthouden heeft. Of, met andere woorden, hij wil een herhaling van het hun gegeven onderricht geven. De meesten die over dit catechetische onderricht hebben geschreven, schijnen slechts of bij voorkeur de tweede soort ervan voor ogen te hebben gehad. Ik zal daarom ook met niemand een strijd aanvangen, die wellicht alleen deze soort het eigenlijke catechetische onderricht zou willen noemen; de eerste daarentegen liever het voorbereidingsonderricht, en de derde het examen of de herhaling zou willen noemen. Het is afdoende, dat elk van deze drie soorten zijn eigen regels heeft, vandaar dat ik nu nog over elk in het bijzonder wil spreken.

Eerste alinea.
Over de eerste soort van het catechetische onderricht.

Moet de godsdienstleraar gans onwetenden en eenvoudigen de eerste grondbeginselen der religie bijbrengen, dan kan het - vooral wanneer van geopenbaarde religie sprake is - niet anders geschieden dan dat hij aan hen voor dit einddoel uitgezochte Bijbelse geschiedenissen vertelt, of hen korte spreuken en rijmen uit het hoofd laat leren. Het eerste laat zich des te gemakkelijker bewerkstelligen aangezien de geopenbaarde religie historisch is, of zich op bepaalde voorgevallen gebeurtenissen baseert. De leer van de zondeval, van de verlossing, van Jezus Christus, van het laatste gericht, kan gans als geschiedenis aan kinderen worden voorgedragen. Ook de leer over de boete is voor deze inkleding geschikt. Men hoeft daartoe slechts de geschiedenissen van David, Petrus en Paulus aan te wenden. Kinderen en eenvoudigen horen toch al niets liever dan geschiedenissen, en men kan daarbij zeker op hun ganse opmerkzaamheid rekenen, wanneer men slechts goed en in de voor hen aangemeten toon vertelt. Zo verachtelijk men thans dikwijls over de goede Hübner spreekt, zo heeft toch wellicht geen van zijn navolgers en verbeteraars de wijze waarop men kinderen moet vertellen, zo goed getroffen als hij. Ik wil daarmede deze schatbare en eerwaardige mannen hun andere grote voorkeuren voor de zalige Hübner geenszins weigeren. Zij hebben in de juiste keuze, voorstelling en aanwending van de geschiedenissen en ook in de zuivere Duitse schrijfwijze veel op hem voor. Doch zij hebben meer voor jongelingen van dertien tot vijftien jaar als voor nog gans ongeoefende kinderen geschreven. Men probere het: men leze zulke kinderen een belangrijke geschiedenis uit Hübner en uit een van zijn beste navolgers voor, en men zal ontdekken dat Hübner hun opmerkzaamheid veel meer naar zich zal toetrekken en hen boeien, dan ongeacht wie ook. Wel komt in Hübner menige onjuiste en vulgaire uitdrukking, menige

onjuiste voorstelling en lachwekkende aanwending voor. Veel hiervan echter zal de redelijk oordelende niet aan de man, doch aan zijn tijd ten laste leggen. Men zou heden ten dage zeer gemakkelijk zijn fouten vermijden, en toch de kunst hoe men met kinderen moet omgaan en hun iets vertellen, graag van hem leren. Waarom zouden de Bijbelse geschiedenissen niet ook verteld kunnen worden op de wijze zoals Weisz[16], Campe[17] en de schrijver[18] van 'Vertellingen voor kinderen en kindervrienden' verteld hebben? Heeft men echter kinderen een Bijbelse geschiedenis verteld, dan moeten men hen stimuleren om over het een en ander hun oordeel te geven. Dit moge nu goed of slecht uitvallen, maar het geeft de leraar die de socratische geest, neerbuigendheid en tegenwoordigheid van geest bezit, de gelegenheid om de leerling te beleren door hetzij het oordeel van deze te corrigeren, of preciezer te bepalen. Kennen de kinderen de ganse Bijbelse geschiedenis naar haar belangrijkste delen en de hoofdspreuken, dan kan de leraar, wanneer hij maar de hiertoe benodigde geschiktheid en genoeg tijd heeft om het kind, zonder het uit het hoofd te laten leren van bepaalde vragen en antwoorden, al het overige dat nodig is om het te laten kennen, door vragen en gesprekken bij te brengen. Hij moet slechts datgene wat nog te moeilijk is, weten te onderscheiden van hetgeen gemakkelijker is. Het zou wellicht geen onnuttige kwestie zijn wanneer men precies zou bepalen wat bij het eerste en wat pas bij het tweede onderricht meegenomen zou mogen worden. Uit deze voorstelling wordt nu duidelijk, dat dit onderricht in zoverre van het socratische verschilt, dat leerlingen dan daarin eerst de eerste begrippen bijgebracht moeten worden die Socrates slechts trachtte te

[16] Christian Felix Weisze, 'Neues A, B, C, Buch : nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder', Leipzig, 1773.

[17] Joachim Heinrich Campe, 'Neue Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise Lesen zu lehren', etc., Altona, 1778.

[18] Christian Gotthilf Salzmann, 'Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde', diverse delen, Leipzig, 1778.

ontwikkelen en te corrigeren. Het moet in dit opzicht meer vertelling en gemakkelijk redeneren, boven geschiedenis of bepaalde spreuken zijn. Doch in kleine of afzonderlijke delen kunnen daarbij immer alle kunstgrepen van de socratische methode, zoals ontleding, oplossing of ontwikkeling van de begrippen, et cetera, worden aangebracht. Alleen moet zijn *sorites* nimmer uit meer dan hoogstens drie tussengeledingen bestaan.

Tweede alinea.
Over de tweede soort van het catechetische onderricht.

In het tweede geval, wanneer de catecheet het niet met gans onwetenden, doch met diegenen te doen heeft die reeds een enkel, hoewel niet toereikend onderricht in de religie hebben ontvangen, kan reeds iets meer socratisch vernuft, soms ook bescheiden ironie passend zijn. doch aangezien men ook hier nog niet in het nadenken geoefenden kan veronderstellen, zal zijn *sorites* toch nimmer uit meer dan hoogstens vijf of zes tussengeledingen mogen bestaan. De hoofdzaak van de catecheet in dit geval is, de reeds gevatte denkbeelden van zijn leerling nog meer op te helderen en te corrigeren, hem juist over God, Zijn eigenschappen en Zijn wil jegens hem, alsook jegens datgene wat voor de ware gelukzaligheid voordelig of nadelig is, te leren oordelen, en hem van dit alles door zekere bewijsgronden toereikend te overtuigen. Hier moet dus getoond worden hoe de catecheet 1) de begrippen van zijn leerling moet ophelderen en corrigeren, 2) hem juist moet laten oordelen en 3) een stelling uit de andere moet bewijzen, of hem van de waarheid van het gezegde overtuigen. In het eerste geval moet de catecheet beslist niet met een filosofische definitie aanvangen. Veelmeer is het eerste wat hij te doen heeft, dat hij de leerling uithoort of hij bij het te verklaren woord zich de kwestie voorstelt die hij zich moet voorstellen. Zonder deze behoedzaamheid zouden alle andere kunst en moeite vergeefs kunnen zijn. Want verstaat hij onder het te verklaren woord een gans andere kwestie, dan verwarren alle nog zo goede verklaringen hem slechts meer. De duidelijkste woorden en beleringen zijn en blijven voor hem onbegrijpelijk. Dit blijkt uit de evangelische geschiedenis. Onze Verlosser zei het tegen zijn discipelen meer dan eenmaal met woorden die niet duidelijker konden zijn: Hij zou lijden, sterven en op de derde dag wederom opstaan. En toch staat verbazingwekkend veel van hetgeen de menselijke ziel niet kent er bij. Zij vernamen er niets

van en wisten niet wat gezegd was. Hoe kwam dit? De discipelen hadden nu eenmaal, zoals indertijd bijna alle Joden, een gans aardse voorstelling van het rijk van de Messias. Zij wisten wel wat lijden, sterven en opstaan betekent, doch de gebruikelijke betekenis van deze woorden schikte zich niet naar hun voorstelling van het rijk van de Messias. Zij moesten dus naar hun idee de een of andere ongewonere betekenis hebben, en deze zochten zij zo lang zonder succes, tot zij er in het geheel niets bij dachten. Zo vergaat het ook nog dikwijls de helderste woorden van de Heilige Schrift. Aangezien ze zich met de aangenomen ideeën en meningen van deze of gene mens niet willen laten rijmen, zoekt hij net zo lang een andere betekenis ervan, tot hij er uiteindelijk in het geheel niets bij denkt. En precies zo vergaat het menige catecheet die over ergernis spreekt en dikwijls heel goed verklaart wat dat is: iemand ergeren. Zijn leerlingen zijn en blijven verward, aangezien zij gewend zijn bij dit woord niets anders te denken dan iemand krenken en tot toorn prikkelen. En het helpt niets wanneer hij hun zegt, dat ergeren zoveel betekent als iemand erger maken en tot een zonde verleiden. Zij denken: ja, wie de ander tot toorn prikkelt, verleidt hem immers tot een zonde. Ik zal dadelijk tonen hoe deze verwisseling en verwarring der begrippen ongedaan kan worden gemaakt. Eerst wil ik slechts zeggen hoe de catecheet moet aanvangen om uit te vissen welk begrip zijn leerlingen met een dergelijk woord verknopen. Heeft hij met bekwameren te doen, dan vragen hij hun of zij hem een voorbeeld van de kwestie willen aanvoeren. Zijn zij hiertoe niet in staat en opgewekt genoeg, dan legge hij hun zelf twee voorbeelden voor; het ene naar de juiste zin van het woord, het andere naar de gebruikelijke foutieve, en vrage welk van beide het juiste is. Treffen zij het juiste, dan zal het geen slechte zaak zijn wanneer hij nog door twee andere voorbeelden, die niet geheel gelijken op de vorige, het nodige tracht om gewis te worden of zij het wellicht niet toevallig getroffen hebben. Ja, het kan soms noodwendig zijn, dit een derde, vierde keer te

doen, vooral wanneer het een zeer algemeen en dikwijls onjuist aangenomen begrip is, dat zeer veel verschillende vormen in zich bevat. Merkt nu de catecheet dat zijn leerling een foutief begrip met het woord combineert, dan doet hij zo goed mogelijk zijn best om te achterhalen hoe zijn voorstelling is. Hetgeen wellicht zou kunnen geschieden door hem te vragen waarom hij dat zo en zo noemt. Daarna doe hij zoals Socrates het met Eutyphro met betrekking tot het begrip του 'οσιου [19]deed. Dat wil zeggen: Hij zoeke een geval of stelling waarop naar de begrippen van het gezonde mensenverstand of naar eigen de erkenning en het bewustzijn van de leerling het aangenomen begrip aanwendbaar zou moeten zijn. Wij zullen het geval stellen dat de leerling het woord 'ergeren' begrijpt, zoals gewoonlijk, dus dat het zoveel betekent als iemand misnoegd maken. Dan vraagt hij[20]: "Goed, moeten ouders hun kinderen ergernis geven? Moeten ouders niet alles nalaten wat hun ergernis geeft, of, zoals jij dat woord begrijpt, hen onwillig en misnoegd zou kunnen maken? Heeft God niet zelf uitdrukkelijk verboden iemand ergernis te geven? Zou God wel een vader kunnen bestraffen omdat hij iets heeft nagelaten wat zijn kinderen zou kunnen ergeren? Plegen kinderen echter niet dikwijls misnoegd en onwillig te worden wanneer de vader hen wegens slechte dingen of lichtvaardigheden, zoals zij het verdienen, bestraft? Hadden ook niet Eli's zonen[21] onwillig en misnoegd kunnen worden, wanneer hun vader hen wegens hun ondeugd had bestraft? Moest hij het dus niet liever achterwege laten? En heeft God, die toch niet wil dat ouders hun kinderen ergeren, hem daarvoor kunnen bestraffen? Kan God derhalve wel bedoeld[22] hebben, dat ouders nimmer iets moeten doen wat hun kinderen misnoegd en onwillig zou kunnen maken? En toch heeft God gezegd, dat zij hun kinderen niet moeten ergeren?

[19] De goddelijke norm betreffend'.
[20] Lees: 'de catecheet'.
[21] Zie de Bijbel, 1 Samuel en 1 Koningen.
[22] "gemeint".

Moet ergeren hier dus wel een andere betekenis hebben?" Thans neme hij de bekendste voorbeelden waarbij dit woord juist gebruikt wordt, of de bekendste Bijbelse passages waar het staat; en trachte daaruit de ware betekenis ervan af te leiden. Mocht hij echter vooruitzien of door ingestelde pogingen ervaren hebben, dat het 's voorshands niet mogelijk is om zijn leerlingen het ware begrip bij te brengen, of de ware betekenis van het woord duidelijk te maken, concludere hij hieruit, dat de ganse daarop gebouwde leer nog voor dezen te hoog en hun verstand nog niet rijp genoeg is om die te bevatten. Hij doe het in dat geval als onze Verlosser: hij verschuive het verdere onderricht naar de tijd waarop hun inzichten rijper zijn, en zij datgene wat hij hun daarover te zeggen heeft, beter zullen kunnen verdragen. Alles wat hij vooraf kan doen, is dat hij het verkeerd begrepen woord zo nu en dan gebruikt waar het geen verwarring kan scheppen, in de juiste betekenis naast andere die hetzelfde betekenen en die de kwestie verhelderen. En wat zij er thans van nodig hebben om te weten, zegt hij hun met andere, niet voor tweeërlei uitleg vatbare woorden.

Wat nu echter de juiste uitleg van een begrip of woord betreft, moet die uit voorbeelden of ondersoorten worden afgeleid en op de volgende wijze voorgenomen worden. Men neme een voor het kind goed bekende ondersoort, of een *'individuum'*[23] dat onder het te verklaren begrip hoort. Men voegt er andere, willekeurige eigenschappen aan toe. Hij zegge echter dat hij dié mist welke bij voorkeur tot het begrijpen van het te verklaren woord behoort en vrage het kind, of het dan de kwestie met dit woord zou benoemen. Ik wil stellen, dat wanneer ik zou willen verklaren wat zonde is, ik zou vragen: "Wanneer je met je broers en zussen speelt wanneer je je huiswerk gemaakt hebt, en je ouders hebben het jou niet verboden, is dat zonde? Doch wanneer ze tegen jou hadden gezegd dat je iets anders, bijvoorbeeld een bepaald klusje moest doen, wat zou het dan

[23] Een kenmerkende entiteit.

zijn? Waarom zou het dan een zonde zijn?" Vermoedelijk zal het kind antwoorden: "Omdat mijn ouders het verboden hebben." Ik zou nu wellicht nog enkele andere soortgelijke voorbeelden op gelijke wijze aan het kind voorleggen en dan vragen: "Gesteld echter dat jouw vader, die het vast nooit doen zal, zou gebood om te stelen, was gebood hij jou dan?" Het kind zal antwoorden: "Een zonde." "Waarom noem je dat een zonde?" "Omdat God het verboden heeft." "Moet je het dus doen? Zou je echter je vader niet ongehoorzaam zijn, wanneer je in dit geval niet zou willen stelen? Doch zou deze ongehoorzaamheid een zonde zijn?" Waarschijnlijk antwoordt een opmerkzaam kind: "Nee, want men moet God meer gehoorzamen dan de mens." "Dus zou toch in dit geval jouw ongehoorzaamheid jegens je vader geen zonde zijn? En waarom? Toch aangezien je God gehoorzaam zou zijn. Wanneer je vader echter zegt dat je moet werken en je gehoorzaamt niet, waarom is dit een zonde? Ben je dan meteen ook God ongehoorzaam? Wanneer is dus de ongehoorzaamheid jegens de ouders of jegens andere mensen een zonde? Wanneer hij tegelijkertijd ongehoorzaamheid jegens God is? Wat is dus zonde?" Hierop zou ik dit nog met andere soorten zonden, als zuipen, liegen en vloeken, verhelderen. Behoren evenwel diverse criteria tot één begrip, dan moet men op deze wijze het ene na het andere uit voorbeelden afleiden, doch steeds vanuit het algemenere, of van de genus waartoe het behoort, aanvangen. Wij zullen het begrip van een geest nemen. Om dit uit te leggen, zou ik vragen: "Is deze tafel, deze bank, een geest? Ben ik of ben jij een geest? Waarom niet?" Zou dit niet zoals ik wenste, beantwoord worden, dan zou ik verder vragen: "Wanneer je thans plotseling in de kamer, zonder iemand te zien, een stem zou horen die met je praat, of de boeken zouden van deze tafel weg worden gedragen naar de andere en je zag nog niemand die ze wegdroeg, op welke gedachten zou je dan komen? Is God, zijn de engelen geesten? Waarom? Antwoord[24]:

[24] Aangezien de auteur de citaten nergens van aanhalingstekens

omdat ik ze niet zie." Doch toen de discipelen Jezus voor het eerst na zijn opstanding zagen, dachten zij ook dat het een geest was. Waarom dachten zij het? Waarmede weerlegde Jezus hen? Wanneer je dus een persoon voor je ziet staan, doch je zou die niet voelen, wat zou je dan geloven? Je ziet dus dat een geest hetzij iets gans onzichtbaars is, hetzij iets wat toch geen grof, voelbaar lichaam is. Doch nu verder. Het beeld in de spiegel[25], de lucht, het geluid zijn van die soort. Noemt men deze dingen geesten? Waarin zijn deze dingen van de engelen onderscheiden? Wat hebben de engelen en deze niet? Kan het beeld in de spiegel met mij praten? Kun je het iets leren? Heeft het ook verstand? Wat moet dan een geest hebben? Je ziel, is die ook een geest? Heeft ze verstand? Doch ze wil toch ook veel dingen? Zullen wij zien, of zich dat bij andere geesten ook voordoet? Hebben die engelen?[26] Heeft God een wil?" Op deze wijze is het begrip van het goede in de vragen van het ascetische gezelschap gans voortreffelijk ontwikkeld. Is men zover, dan moet men naderhand het begrip of de hoofdkenmerken, zoals ik hierboven gedaan heb, iedere keer op de hoofdgeslachten aanwenden, opdat de leerling het hoofdbegrip onder de verschillende modificaties immer onderkent en terugvindt. Immer moet echter van de bekendste of voor de leerling soepelste geslachten een aanvang worden gemaakt. En ten slotte moet men hem het ganse begrip of de volledige verklaring zelf laten herhalen. De gang der gedachten en vragen kan in dit geval volledig socratisch zijn, doch slechts zonder alle subtiliteiten en ook zoveel mogelijk zonder abstracties, ongeacht of men van beide nog immer zeer veel bij Socrates of

---

voorziet, is moeilijk vast te stellen wanneer ze beginnen en eindigen, dan wel of hij (vervolgens) hardop denkt.

[25] [voetnoot van de auteur:] Het beeld voor de spiegel zou bij holle spiegels de kwestie nog beter verhelderen.

[26] "Haben die Engel?" Onduidelijk. Mogelijk is bedoeld: 'Hebben de engelen verstand?'

Plato aantreft.[27] Ieder begrip, iedere stelling moet op iets individueels aangewend en daaruit verhelderd kunnen worden. Want onze leerlingen zijn de abstracties en subtiliteiten niet zo gewend als de socratische.

Is het ten tweede de bedoeling van de catecheet om zijn leerlingen in religieuze kwesties een juist oordeel te leren vellen, dan moet hij ook hier, wanneer hij niet kort daarvoor alle bestanddelen ervan reeds heeft uitgelegd, eerst onderzoeken of de leerling aan zijn woorden net zo'n betekenis toekent als hijzelf, en of hij met ieder woord het juiste begrip combineert, gesteld ook, dat het voorshands nog een gans duister of verwarrend begrip is. Want anders zouden ook hier al zijn overige kunst en moeite vergeefs zijn aangewend. Wanneer een woord ook slechts buiten de samenhang tot meer betekenissen in staat is, en er in de verbinding waarin de catecheet het gebruikt, slechts één enkele betekenis is, moet hij inprenten of voorkomen dat de leerling aan gene betekenis niet, doch aan de enkel juiste betekenis denkt. Bestaat de zin uit woorden die iedere mens goed begrijpt, dan is de catecheet van deze moeite ontheven. Dan mag hij spoedig tot uitleg van de ganse zin of van de verhouding van het predicaat tot het onderwerp overgaan. Hij moet tonen dat beide hetzij noodwendig en steeds, of slechts onder bepaalde omstandigheden met elkander verbonden zijn, of van elkander gescheiden moeten worden. Bij de meeste zinnen heeft hij in dit opzicht niets méér te doen dan allereerst de leerlingen te vragen of aan het onderwerp het predicaat of het tegendeel daarvan toekomt; of immer of slechts op bepaalde tijden onder bepaalde omstandigheden. Dan echter moet hij de vraag omkeren en het predicaat tot het onderwerp maken. Ongeveer op de volgende wijze: "Zijn de engelen geesten of lichamen? Zijn zij het alle en bestendig? Zijn er dus geesten die engelen zijn? Zijn er ook lichamen die engelen

[27] [voetnoot van de auteur:] Afwisselend ook sophismata, vooral in Phaedon, hoezeer ook Socrates als een vijand der sofisten bekend is.

zijn?" Vaak kan hij dit reeds bij de uitleg van het predicaat doen, zodat verder niets nodig is. Hij kan namelijk het predicaat meteen met betrekking tot het onderwerp verklaren, of het onderwerp tot het eerste voorbeeld maken waaruit hij de bepalingen van het predicaat afleidt. Dan moet hij feitelijk wel ook andere voorbeelden te hulp nemen, om daaruit hetzij het vorige te bevestigen, of de nog overige bepalingen van het predicaat daaruit af te leiden. Hij zal er echter ook hier goed aan doen, wanneer hij onder diverse mogelijke voorbeelden steeds bij voorkeur die kiest, welke op het onderwerp de meeste betrekking hebben, waaronder zich bij voorkeur het tegendeel van het onderwerp bevindt. Is op deze wijze het predicaat afdoende nauwkeurig bepaald, dan vat men alle afzonderlijke bepalingen samen en wendt ze nogmaals op het onderwerp aan, zo specifiek als mogelijk is. Voor een gemakkelijker begrip moge het volgende voorbeeld dienen. Ik stel het geval, dat ik de stelling 'de deugd is nuttig' zou willen verklaren. Dan zou ik eerst enkele der voornaamste deugden noemen, of liever de leerling ze laten noemen. Dan zou ik vragen of degene die één enkele goede handeling benevens vele slechte heeft uitgevoerd, reeds deugdzaam is, bijvoorbeeld of degene die één enkele dag in de week een keer vlijtig gewerkt heeft, reeds arbeidzaam genoemd kan worden. Ik zou hem op die wijze tonen, dat slechts diegene deugdzaam is, bij wie het ware handelen uit inzicht tot gewoonte of vaardigheid is geworden. Thans zou ik de leerling vragen of hij gelooft, dat de deugd nuttig of schadelijk is. En waartoe? Om rijkdommen te verzamelen of een comfortabel leven te voeren? Of zich in de wereld groot en beroemd te maken? Of om een rustig hart en geweten te hebben? Om vrolijker, wijzer, volkomener en dus gelukzaliger te worden? Ik zou hier dus niet eerst feitelijk of afgezonderd uitleggen was nuttig is. Het algemene begrip van het predicaat of hier van het nuttige, wordt hierna zelf wel gevonden. In plaats daarvan zou ik verder vragen of mijn leerling niet andere nuttige dingen buiten de deugd kent. Ongeacht wat hij mij zou

willen noemen, zou ik vragen waarom hij deze dingen nuttig noemt. En dit zou mij gelegenheid geven om zijn voorstellingen van het nuttige hetzij te bevestigen of te corrigeren. Daarop zou ik vragen of niet enkele ondeugden, zoals fijn bedrog en verdraaiing, net zo nuttig zijn. Ik zou hem niet willen tegenspreken dat sommige lieden schijnbaar een tijdlang door ondeugd gelukkig geworden zijn. Doch ik zou hem vragen hoe hij over een handel denkt waarin iemand tien rijksdaalders won, doch honderd rijksdaalders verloor. Of hij zulk een handel nuttig zou noemen. Ik zou wellicht nog het een of andere voorbeeld van de genoemde soort aanvoeren, doch dan omgekeerd vragen hoe hij zou denken over een handel waarin iemand weliswaar tien rijksdaalders had ingeboet, doch honderd rijksdaalders had gewonnen. Ik zou hem dus beleren dat slechts datgene nuttig is, waarvan het voordeel groter is dan het nadeel. Ik zou het wellicht nog door een voorbeeld, door het vuur, verklaren. Nu meende ik de begrippen genoeg verhelderd te hebben. Ik zou dus nog moeite doen om de precieze verbinding van het onderwerp en het predicaat te tonen door hem eerst op de bestendige en zekere nuttigheden van de deugd, en dan op de toevallige opmerkzaam te maken. Anderzijds zou ik hem tonen dat de schade ervan slechts zeer gering en zuiver toevallig is, doch de schade van de ondeugd altijd zeer groot en gewis is. Het is waar, dat dit gesprek met de leerling enigszins wijdlopig zou worden. Doch bij een zo belangrijke waarheid loont het de moeite om volledig en nauwkeurig te zijn. Komen de bewuste begrippen hierna wederom voor, dan mag men zo wijdlopig niet zijn. Daarenboven heeft deze volledigheid het nut, dat ze reeds een bewijs van de waarheid met zich voert. Men heeft dan verder niets meer nodig dan een dergelijke stelling nog met verhelderende voorbeelden en passages uit de Heilige Schrift te ondersteunen.

Doch er zijn ten derde nog gevallen waarin het bewijs een grotere moeilijkheid veroorzaakt en de grootste kunst vereist.

Het kon weliswaar schijnen, alsof dit bij het catechetische onderricht, waar toch alles uit heldere en duidelijke Schrift-passages bewezen moet worden, de minste moeilijkheid zou veroorzaken. Wanneer men de kwestie echter goed bekijkt, dan verschijnt die in een gans ander licht. Wie in gedachten heeft om een ander van de waarheid van een bepaalde kwestie te overtuigen, heeft verder niets nodig dan de kwestie goed te bewijzen. Hij zal niet kunnen overzien wat de overtuiging voor moeilijkheden zou kunnen hebben, wanneer de bewijzen zo gemakkelijk zijn. Doch voordat degenen die sindsdien geloofd hebben iemand tot een waarheid over te halen en een waarheid juist te bewijzen, om het even welke, mij van een onnuttige dagdromerij beschuldigen, vraag ik hun eerst zichzelf en anderen uit te leggen waarom zo menige juist bewezen morele of religieuze waarheid door velen betwijfeld wordt, aan wie toch gewis een dergelijke waarheid meer dan eenmaal bewezen is. Ik weet wel, dat men pleegt te zeggen: "Gij wilt niet geloven, gij verhardt uw hart jegens de duidelijkste bewijzen der waarheid, aangezien die niet met de verdorven neigingen van uw hart overeenstemt." Ik spreek het ook niet gans tegen, doch men zal mij toch ook toegeven dat gene ongelovigen bij dit alles, wanneer zij niets deugdelijks tegen de bewijzen der waarheid hebben aan te voeren, zich toch inbeelden gelijk te hebben doordat zij de waarheid loochenen of in twijfel trekken. Zij kunnen er zelf schuldig aan zijn, doch er moet toch iets in hun ziel, in de ganse som van hun duidelijke of duistere denkbeelden zijn wat beslist tegen gene waarheid is. Ja, waarom neemt de ene vaak een dergelijk waarheid zonder enig bewijs als juist aan, de andere daarentegen niet, ook al wordt die hem nog zo juist bewezen? Hij haat haar. Dat kan zijn. Maar waarom haat hij haar? Er is toch niets geheel zonder reden. Zeker toch wel om geen andere reden dan omdat hij gelooft, dat ze met datgene wat hij voor gelukzaligheid houdt, niet kan bestaan. Nu is toch dit een uitgemaakte en werkelijke basiswaarheid: Niets kan een morele waarheid zijn wat met de ware gelukzaligheid

van de mens niet bestaan kan. Dus blijkbaar betwijfelt niemand een waarheid dan die welke ter discussie staat[28]. Ze weerspreekt een andere uitgemaakte door hem aangenomen waarheid, of ze zou met zijn gelukzaligheid niet kunnen bestaan. De inbeelding moge waar of vals zijn, zo hindert ze toch de overtuiging. En alle nog zo ware bewijzen bewerken, wanneer ze deze moeilijkheid niet uit de weg ruimen, toch niet de volledige overtuiging. Wanneer wij echter de jeugd en het volk willen onderwijzen, willen wij toch niet uitsluitend bewijzen? Nee, wij willen overtuigen, wij willen de mensen tot een van harte en volledige aanname en navolging van de bewezen waarheid genegen en gewillig maken. Want anders zou het voordeel dat wij voor de religie en de staat tot stand brengen, zeer onaanzienlijk zijn. Dit kunnen wij echter niet anders bewerkstelligen dan wanneer wij 1) ons zo veel mogelijk bekendmaken met het ganse begrip der denkbeelden van degenen met wie wij van doen hebben, met name de belangrijkste beginselen waarnaar zij handelen; 2) hun de foutieve voorstellingen die tegen de te bewijzen waarheid ingaan, afnemen en dan de waarheid met hun overige beginselen in verbinding brengen en zo nauwkeurig mogelijk trachten te combineren, of hun tonen dat ze naar hun eigen beginselen waar moet zijn en ten nauwste met hun eigen ware gelukzaligheid samenhangt; en 3) dit hun zo klaarblijkelijk mogelijk trachten te maken. Wanneer wij louter mensen voor ons hadden voor wie de geopenbaarde wil van hun God boven alles zou staan, zou er verder niets anders nodig zijn dan hun te tonen: zo staat het geschreven. Doch zo gelukkig zijn wij wel niet, ook wanneer wij louter mensen voor ons hebben die in grote lijnen aan de waarheid van de nadere openbaring van God niet twijfelen. Hier komt nog dit bij. Staat een bepaalde waarheid de neigingen van ons hart tegen, dan grijpt het zeer begerig iedere, ook de geringste uitvlucht en aanleiding aan om eraan te twijfelen. Het een of andere duistere woord in de

[28] "als welcher in den Gedanken steht".

bewijsplaats, of een onduidelijkheid in de te bewijzen waarheid; de een of andere duistere passage die deze schijnt tegen te spreken, of ook een andere ergens opgedoken stelling die slechts enigermate tegen een dergelijke waarheid schijnt te zijn, wordt met vreugde aangenomen om zich meteen tegen de overtuiging te weren. Om deze reden zoeke de leraar in de religie, allereerst de sterkste bewijsplaatsen op, waarin de waarheid met duidelijke woorden staat. Eén enkele, duidelijke bewijsplaats is beter dan twintig minder duidelijke. Zijn er meer duidelijke, dan leze hij die, welke aan zijn leerlingen de bekendste is, die zij wellicht eenmaal eerder van buiten hebben geleerd. Hij kan ze desalniettemin ook in de Bijbel opslaan, wanneer de tijd het toestaat. Het liefst vraagt hij aan de leerling of deze zelf een bewijs uit de Bijbel weet aan te voeren. En dan kan hij het mom van de onwetende aannemen; vragen in welke woorden de te bewijzen waarheid verkregen is; en ook wel voor de schijn enkele twijfels over de aangenomen betekenis uiten. Alleen moeten ze wel zodanig zijn, dat de leerling ze kan weerleggen. Een andere keer kan hij ook wel ter afwisseling de bewijsplaats eerst opslaan en laten herlezen, en vragen wat zich daaruit laat bewijzen. Kan hij geen gans heldere bewijsplaats vinden, dan late hij de gemakkelijkste die hij kan verkrijgen, opslaan en vrage hij zijn leerling hoe hij de passage verstaat. Nu zijn er twee situaties mogelijk. Hetzij treft de leerling meteen de juiste uitleg, of niet. Is het het eerste, dan stelle hij zich wederom als de twijfelende op en vrage, of men niet ook aan de passage deze of gene andere betekenis kan geven. Hij vrage echter zo, dat hij zijn leerling reeds door zijn vragen de weerlegging van de onjuist aangenomen betekenis in de mond legt. Het gemakkelijkst zal hij zijn bedoeling bereiken, wanneer hij vraagt of men in vergelijkbare gevallen zo of zo pleegt te spreken. Op deze wijze moet hij alle mogelijke foutieve betekenissen trachten te weerleggen. En zo ook in andere gevallen, wanneer de leerling zelf eerst een foutieve betekenis aanvaardt. Alleen moet hij hem daarom in het geheel niet

berispen, doch liever doen alsof hij daarmee tevreden is en slechts deze of gene twijfel had, en hem waar mogelijk met nog meer geduld en nauwkeurigheid als in het eerste geval trachten te weerleggen. Het gevolg van dit alles moet uiteindelijk zijn, dat hij vraagt: "Dus moeten wij dat als een zeker geopenbaarde, goddelijke waarheid aannemen?", en thans aan zijn leerling nog eenmaal vraagt of hij daarvan overtuigd is. Heeft de waarheid een bepaalde innerlijke duisterheid, dan moet hij die zoveel mogelijk trachten op te helderen, en overigens bij gans onbegrijpelijke dingen de leerling aan natuurlijke, ook onbegrijpelijke dingen herinneren waarvan deze de waarheid toch gewis niet betwijfelt. Wat waarheden betreft die door andere passages in de Heilige Schrift weersproken schijnen te worden, zou de leraar - wanneer er niet van het allereerste onderricht sprake is - er niet goed aan doen wanneer hij die voor de leerling zou willen verbergen. Hoezeer het anderszins ook aan te raden is, dat men hem niet met moeilijkheden en twijfels voortijdig - of die hem gans onbekend zouden zijn gebleven - bekend zou maken, aangezien hij bij het lezen van de Bijbel toch een keer op een dergelijke passage zou kunnen stuiten, en daardoor nog meer in zijn rustige overtuiging gestoord zou kunnen worden wanneer hij zou geloven dat de leraar hem die opzettelijk had verzwegen, of wanneer hij zich in het geheel niet meer uit de twijfels zou kunnen helpen. In de hoofdkwestie heeft de catecheet hierbij niets anders te doen, dan hetgeen hij bij zware bewijsplaatsen moet doen. Hij moet slechts de kunst beheersen dat hij een dergelijke passage in het juiste licht stelt. Hij moet haar derhalve in de Bijbel naslaan en in haar ganse samenhang laten lezen, en door overeenkomstige samengestelde woordbepalingen haar ware betekenis goed aanschouwelijk maken. Wanneer echter ook dit alles bij vele waarheden gans overbodig is, de bewijsplaatsen volledig duidelijk zijn en er verder geen andere passage die het tegendeel scheen te zeggen, te vinden zou zijn, dan zal toch bij morele waarheden waar het menselijke hart dikwijls zoveel tegenin te brengen heeft,

wanneer een volledige overtuiging bewerkstelligd moet worden, buiten het bewijs uit de Heilige Schrift nog het bewijs noodwendig zijn, dat de bewezen waarheid en plicht met de eigen ware gelukzaligheid van de mens in de nauwste verbinding staat. Het is weliswaar ongetwijfeld waar, en de Schrift zegt het ook met heldere woorden, dat God niets anders dan hetgeen goed en tot gelukzaligheid van de mens noodwendig is, geboden heeft, en niets anders dan hetgeen slecht en voor de ware gelukzaligheid ervan nadelig is, verboden heeft; en een mens die God en Jezus reeds boven alles liefheeft en de leer van Jezus van ganser harte bijval geeft, die is daarvan ook volledig overtuigd, en hem is het genoeg wanneer men hem slechts toont wat de wil van God en Zijn Verlosser is. Doch hebben wij dan met louter zulke mensen van doen? Is niet bij de meeste onmondigen en onwetenden de liefde tot God en Jezus zeer lauw? Moet ze niet eerst meer opgewekt worden doordat men hun toont hoe God en Jezus het met hen menen? En zal ook niet bij hen die God en Jezus reeds van ganser harte liefhebben, hun liefde gesterkt en vermeerderd worden, wanneer zij bij ieder gebod van Hem beleerd worden dat Hij[29] hen onmogelijk zou kunnen liefhebben wanneer Hij hun een dergelijk gebod niet had gegeven? Aangezien echter bijna iedere mens zijn eigen voorstelling van gelukzaligheid heeft, helpen hier bewijzen uit algemene stellingen zeer weinig. Veelmeer moet het bewijs uit hetgeen iedere mens voor gelukzaligheid houdt, worden afgeleid. Of, aangezien men toch niet immer met afzonderlijke mensen, doch dikwijls met een groot aantal van doen heeft, moet hij hetgeen het grootste deel van de menselijke soort die hij voor zich heeft, voor gelukzaligheid houdt, ten grondslag leggen en daaruit het bewijs van zulk een plicht afleiden. Of, wanneer hun voorstellingen van gelukzaligheid zich in het geheel daarmede niet lieten verenigen, ze uit hun eigen aangenomen beginselen eerst corrigeren of weerleggen. Gesteld dat ik een kind zou

[29] De auteur gaat hier over op enkelvoud.

willen overtuigen dat het verplicht is om anderen in nood bij te springen. Dan zou ik mijn bewijs op aangevoerde Bijbelse passages, met name op de liefde voor het leven, die bij kinderen gewoonlijk sterk is, baseren. Ik zou het de gevaren waarin het zelf naar gelang van zijn omstandigheden eventueel op weg naar school of anderszins zou kunnen komen, zo levendig mogelijk voorstellen en het vragen hoe het hem dan te moede zou zijn. Zou het niet wensen dat iemand, een medeleerling, hem te hulp zou komen? Welke leerling zou dat echter het eerst doen? Die, welke door het kind zelf ooit in vergelijkbare omstandigheden geholpen was? Of die, welke het in het gevaar had laten steken? Wat zou er kunnen geschieden, wanneer al zijn medeleerlingen wisten dat zij nooit meteen hulp van hem konden verwachten? Wat het dus zou moeten doen om in een dergelijk noodgeval gewis op hulp van zijn medeleerlingen te kunnen hopen? Hoe meer men zulke bewijzen uit de sfeer van de leerling afleidt, des te overtuigender zijn ze voor hem, en des te meer gaat men daardoor op Socrates lijken. Gesteld dus, dat de leraar de leerling ervan zou willen overtuigen dat het niet de wil van God kon zijn dat de mens na verkregen vergeving der zonden opnieuw opzettelijk zondigde, dan zou weliswaar de vraag: "Wil jouw vader, wanneer hij jou een fout vergeeft, dat je die wederom begaat?" zeer goed en gewis niet op de onjuiste plek aangebracht zijn, doch nog meer zou het op de leerling indruk maken wanneer men hem ook nog zou vragen: "Stel dat jouw medeleerling jou een oorvijg had gegeven en jou zou verzoeken om hem daar niet voor aan te klagen maar het hem te vergeven, wat zou hij jou dan moeten beloven? Dat hij het voortaan wederom of niet meer zou willen doen? Gesteld echter dat hij het jou had beloofd, dus dat hij het niet meer zou doen, en direct daarop echter gaf hij jou er opnieuw eentje, wat zou je dan doen? Wanneer hij echter in tegendeel, wanneer hij zich zorgvuldig in acht nam om jou niet aan te stoten of anderszins te beledigen, jou tegen zijn wil aanstootte of in het gezicht sloeg, bijvoorbeeld in het donker, zonder jou gezien te hebben?

Zou je hem daarom aanklagen? Zou je echter anders handelen wanneer hij weliswaar jou niet had geslagen, doch jouw broeder, die jij zeer liefhebt? Gesteld dat je ooit op zijn belofte om het niet meer te doen, het erbij had gelaten, en hij sloeg hem wederom, wat zou je dan doen?", et cetera.

Het is vaak ook noodwendig om meer van dergelijke gevallen aan te voeren om een waarheid voor de leerling van alle kanten aanschouwelijk te maken, vooral wanneer men niet volkomen gelijke gevallen kan bedenken, zoals wanneer Gods raadsbesluiten moeten worden vergeleken met menselijke gedachten en besluiten. Zo zou het bij het hierboven aangevoerde voorbeeld zeer goed zijn, wanneer men de leerling nog zou vragen wat een weldoener zou doen, wanneer hij zag dat de ontvanger de weldaad tot zijn eigen of andermans schade zou misbruiken; gesteld ook, dat hij de weldader daardoor niet zou kunnen schaden, en deze hem ook gemakkelijk zonder zijn schade de genoemde weldaad wederom zou kunnen bewijzen. Kortom, de bepalingen die niet in één keer voor ogen gesteld kunnen worden, moeten in verschillende gevallen afzonderlijk voor ogen worden gesteld en uiteindelijk worden samengevat. Het is er bij het catechetische onderricht alles aan gelegen, dat men de waarheid zo aanschouwelijk mogelijk maakt en zoveel als te doen valt, de overtuiging in ondervinding verandert. Daartoe echter moeten de ondervindingen van de leerling, en niet die van de leraar de stof prijsgeven. Of, wanneer de eigen ondervindingen van de leerling daartoe niet toereikend zijn, moeten toch de vreemde ondervindingen die men te hulp neemt, zo dicht mogelijk bij de eigen ondervindingen van de leerling gebracht worden, of men moet het hem zoveel mogelijk vergemakkelijken om zich in een andere situatie te kunnen verplaatsen. Stel dat een leerling niet zou kunnen begrijpen dat hem datgene jegens anderen niet veroorloofd is, wat hij aan anderen jegens zichzelf niet wil toestaan. Dan zou men dat op de volgende wijze kunnen aangrijpen. Men zou kunnen vragen:

"Zou je wel met een kind willen spelen dat zich bij het spel een vrijheid zou permitteren die het jou niet zou toestaan, bijvoorbeeld het met de hand omstoten van de kegels die niet zijn omgevallen, of anderszins valsspelen? Zouden anderen graag met jou willen spelen, wanneer jij je deze vrijheid zou permitteren, of je vader die aan jou zou willen geven? Aan wie zou je ook liever iets van je ontbijt geven? Aan diegene waarvan je weet dat hij met jou op een ander moment wederom iets deelt? Of aan diegene van wie je het tegendeel weet? Zou het anders zijn, wanneer ik tegen de laatstgenoemde gezegd had dat hij jou niets mocht geven? Als ik jou nu gezegd had, dat je aan anderen niets mocht geven, aan wie zouden die anderen liever iets lenen of geven? Aan jou of aan een ander aan wie ik bevolen had om aan de anderen in een gelijk geval ook iets te lenen of te geven? Stel nu, dat je grote honger had en anderen zouden jou iets kunnen geven om jouw honger te stillen, doch zij zouden weten dat jij hun in het gelijke geval niets mocht geven. Wat zou er dan kunnen geschieden? Zou het dus goed voor jou zijn wanneer de anderen wisten, dat jij niet verplicht was om hun iets wat zij nodig hebben, te geven? En wanneer het je veroorloofd zou zijn om te liegen, zouden anderen je daarom geloven? En zou het goed voor je zijn wanneer je over pijn zou klagen, en anderen zouden je niet geloven? En wanneer het je ook veroorloofd was om anderen te slaan, zouden anderen dan graag met jou omgaan? Zouden zij je graag naar huis begeleiden wanneer het donker is? Hoe zou je moeten gaan? Zou je dit fijn vinden? Wens je dus dat men jou iets jegens anderen toestaat wat hun niet jegens jou is toegestaan? En waarom niet? Zouden zij jou opzoeken of ontvluchten, liefhebben of haten? Op deze wijze kan een vreemde gewaarwording dikwijls in die van de leerling veranderd worden.

Het zal hopelijk hier niet op de onterechte plek aangebracht zijn, wanneer ik nog iets over de verschillende middelen zeg,

die men kan aanwenden om een waarheid aan iemand anders zeer aanschouwelijk of ogenschijnlijk te maken. Men kan het hetzij regelen dat iemand zelf de waarheid van een kwestie ondervindt, of men kan hem aan gevallen herinneren waar hij deze waarheid ervaren heeft. Of men kan hem waarheden in herinnering brengen die hij werkelijk ervaren heeft, en die met de te bewijzen waarheid van gelijke hoedanigheid is, zodat de ene met de andere moet staan en vallen. Of men moet uit het gedrag van anderen met zijn eigen gedrag vergeleken, aantonen, dat anderen noodwendig deze waarheid ervaren moeten hebben. Dat laatste brengt de laagste gradatie van ogenschijnlijkheid tevoorschijn, doch er zijn gevallen waar men niet verder kan gaan en het bij deze gradatie moet laten. En dan zijn er nog twee andere met gene verwante hulpmiddelen om een waarheid aanschouwelijk of ogenschijnlijk te maken. Bijvoorbeeld zeer levendige en omstandige of individuele beschrijvingen waardoor gemaakt wordt, dat men de kwestie zelf gelooft te zien en te ervaren, en wanneer men dan een algemene waarheid op alle of de voornaamste ondergeslachten of entiteiten[30] aanwendt. Het hierboven het eerst aangeduide middel om een waarheid aanschouwelijk te maken, zou - wanneer het in alle gevallen gebruikt zou kunnen worden - immer wel het werkzaamste zijn. Wie de waarheid van een stelling heeft ondervonden, kan er niet meer aan twijfelen. Kan iemand die zelf vier rijen waarin telkens vier dingen zitten, heeft nageteld, er nog aan twijfelen of vier maal vier zestien is? Wie zelf honger heeft geleden, twijfelt er gewis niet aan dat honger zeer doet. Zo ook, zou iemand die de aannemelijkheid van de deugd en van het vertrouwen op God geproefd heeft, aan de voortreffelijkheid van de deugd en van het vertrouwen op God kunnen twijfelen? Men zal er wellicht tegenin brengen, dat velen die de pijnlijke gevolgen van een ondeugd in rijkelijke mate ondervonden hebben, toch wederom in deze ondeugd vervallen. Doch hoe weet men dat zulke ellendigen aan de schadelijkheid van deze deugd

[30] "*individua*".

twijfelen? Dat niet zuiver de gewenning tegen hun eigen overtuiging hen voortdrijft? Ook kan zeker iedere ondervinding en dus ook de daaruit ontstane overtuiging, evenals de indruk van een ander nog zo goed onderwijs, in de loop der tijd door andere tegengestelde ondervindingen wederom verzwakt worden, hetgeen de leraar op geen enkele wijze gans verhinderen kan. Zoveel is zeker, dat wie de slechte gevolgen van een ondeugd zelf ondervonden heeft, aan de schadelijkheid ervan niet geheel kan twijfelen, al houdt hij zich ook voor, dat hij voortaan door meer aanwende voorzichtigheid de slechte gevolgen zal ontwijken. Doch hoe vaker de ondervinding terugkeert, des te meer leert hij, dat zulk ontwijken zeer moeilijk en zijn hoop zeer vervelend is. Moet de leraar dan de leerling eerst ondeugd laten uitoefenen, opdat hij deze bitterheid proeft? Verre van dat. Doch wanneer hij het in zijn macht heeft, moet hij het volgende doen. Hij moet, wanneer hij diens diverse fouten niet heeft kunnen verhinderen, de bittere en onaangename gevolgen ervan, wanneer ze op zijn overige ware gelukzaligheid geen te nadelige invloed hebben, in het geheel niet afwenden of voor hem verzoeten en vergemakkelijken, doch hem veelmeer hun ganse bitterheid laten proeven. Het allerbeste is het, wanneer hij hem gelegenheid verschaft tot het uitoefenen van goede handelingen en het daarbij zo regelt, dat deze de zoete vruchten ervan echt innig en met bewustzijn kan smaken. Hiertoe heeft in elk geval de privéleraar en opvoeder meer gelegenheid dan de publieke leraar. Intussen vindt ook deze, wanneer hij slechts wil, zo nu en dan hiertoe gelegenheid. Hoeveel gelegenheid heeft de leraar in de school waar velen samen zijn, om zijn leerlingen in het uitoefenen van gezelschappelijke deugden te oefenen? En het is wellicht een hoofdfout van de meeste op zijn minst lagere scholen, dat men op deze kwestie in het geheel geen opmerkzaamheid uitoefent. Wat voor goede gevolgen zou het kunnen hebben[31], wanneer men alle gelegenheid zou benutten om de leerlingen in de

[31] Deze vraag is voor tweeërlei uitleg vatbaar.

verdraagzaamheid, zachtmoedigheid, vergevingsgezindheid, dienstvaardigheid, vriendelijkheid, barmhartigheid, eerlijkheid, oprechtheid, deemoed en bescheidenheid jegens elkander te oefenen, en het zo zou inrichten dat hun duidelijk zou worden wat voor nadelige gevolgen het voor de mens heeft wanneer hij anderen krenkt en beledigt, of anderen - al zijn het ook lieden uit lagere standen - slecht of verachtelijk bejegent? Gesteld ook, dat de leraar om dit te doen, zo nu en dan een les zou moeten inkorten of zelfs tot een andere keer doorschuiven. Dan zouden zijn leerlingen niets verliezen, doch rijkelijk gewinnen. Leren zij een deugd in de school meer of vroeger uit te oefenen, dan is daardoor veel meer gedaan dan wanneer zij vele maanden vroeger lezen hadden geleerd, of de catechismus goed leren opzeggen. En heeft de leraar zijn leerlingen eerst deugdzamer gemaakt, dan zal hij zelf bij het onderwijzen van hen, en de een van de ander, in de opmerkzaamheid minder gestoord worden. Zij zullen dus gewis in kortere tijd meer leren. Juist aldus kan en moet ook de leraar zijn leerlingen in het gebed en in de godsvrucht oefenen, en niet alleen onderrichten. In één woord, ook de publieke leraar moet hierin zoveel doen als hem mogelijk is. Waar hij kan, legge hij de kwestie aan de leerling voor, of doe het zoals de profeten van het Oude Testament zo nu en dan voor hun ogen, of late hen ook pogingen doen, doch met de behoedzaamheid dat hij, wanneer de poging wegens niet voorziene omstandigheden zou kunnen mislukken, de leerling die zou laten maken, zonder hem te vragen waarom, en hem pas achteraf, wanneer hij gelukt is, de reden[32] aanduidt waarom hij hem deze poging heeft laten doen. Zou het bijvoorbeeld niet welgedaan zijn, wanneer men de leerling aanmaande[33] om degene die hem grof beledigd heeft, een aanzienlijke inschikkelijkheid te betonen? En wanneer deze, daardoor geroerd, bij hem zijn vorige belediging weemoedig zou proberen goed te

[32] "Ursache".
[33] "anhielte".

maken[34], dit hem dan vertelde dat hij hieruit moest leren wat het voor goede gevolgen het heeft wanneer men niet kwaad met kwaad vergeldt? Zouden ook de leerlingen niet op de uitleg van de leer over de doop, het heilig avondmaal en de dood opmerkzaam gemaakt worden, wanneer men hen kort daarvoor een doophandeling en het houden van het heilig avondmaal had laten zien, of bij de dood van een mens aanwezig had laten zijn? Dat dit middel niet overal kan worden toegepast, is buiten alle twijfel. Het is ook eigenlijk slechts bij het praktische deel van de religieuze waarheden aanwendbaar en niet bij het theoretische. Er is echter toch reeds in de oudste tijden bij het onderricht en de opvoeding gebruik van gemaakt, zoals de oude geschiedenis van Sparta leert. Om de dronkenheid bij hun kinderen gehaat te maken, dwongen de Spartanen hun slaven, de Heloten, zich te bezatten, opdat zij via hen aan de kinderen de akelige gevolgen van het zuipen konden tonen. Dit was nu beslist een onmenselijkheid jegens deze ongelukkigen. Doch wanneer ouders en leraren, zonder zelf ondeugd te regelen, zo nu en dan hun kinderen en leerlingen vrijwillige slachtoffers van de ondeugd tonen, en het met verstandigheid doen, kan dit er zeer toe bijdragen hun vroeg een onuitroeibare afschuw jegens ondeugd bij te brengen. Wanneer nu echter dit alles niet mogelijk is, denke de leraar na of het wellicht mogelijk is om zijn leerlingen aan voorvallen te herinneren waar zij de te bewijzen waarheid ondervonden hebben. Hij streve derhalve naar de bekwaamheid om algemene waarheden op de gebruikelijkste gevallen van het gewone leven aan te wenden, en daaruit de bewuste op te helderen en aanschouwelijk te maken. Een rustige en stille waarnemer van de mensen is hiertoe het geschiktst, wanneer hij maar een filosofische waarnemingsgeest bezit en met velerlei mensen omgang heeft gehad, of de gelegenheid heeft gehad om hen in menigvuldige situaties te observeren. Wel moet hem de ganse huiselijke toestand bekend zijn van degene die hij wil onderrichten, zodat

[34] "seine vorige Beleidigung (…) abbäthe".

hij weet welke gelegenheid zij hebben gehad om iets te zien en te horen of te ondervinden, en wat dat is, opdat hij bij hen geen ervaringen vooronderstelt die zij nimmer gehad kunnen hebben. Derhalve moet degene die kinderen echt goed wil onderrichten, veel omgang met kinderen hebben gehad. Wil men met betrekking tot deze kunstgreep nog een grotere bekwaamheid verwerven, dan wende men zoveel en zo vaak mogelijk ook buiten de uren van het onderricht algemene waarheden en regels aan op afzonderlijke of bijzondere gevallen. Daardoor zullen aan de leraar meer bijzondere gevallen bekend worden waarin men de algemene waarheden kan ondervinden. Daarbij moet er dan nog op worden gelet, dat de leraar uit diverse steeds de dichtstbijzijnde en bekendste uitkiest. Of de leraar kan ook het derde middel aanwenden om de waarheid aan zijn leerling aanschouwelijk te maken. Hij kan in zijn geheugen de waarheden weer oproepen die hij werkelijk ondervonden heeft, en die met die, welke bewezen moeten worden, van gelijke gesteldheid zijn. Als het aan de leerling maar echt duidelijk wordt gemaakt dat de ene tegelijk met de andere moet staan en vallen. Dit kunnen geen andere waarheden zijn dan die, waarbij de ene onmiddellijk en noodwendig uit de andere volgt, of de onderwerpen in beide, gelijksoortige begrippen zijn, die onder een gemeenschappelijk hoofdbegrip horen, zoals God en Vader, mens en kind in verhouding jegens gene. Het recht dat een vader ten opzichte van zijn kind heeft, moet noodwendig God nog veelmeer ten opzichte van iedere mens hebben. God en weldoener eveneens. Hetgeen God beveelt en verlangt, of recht heeft te vorderen, kan het kind niet ondervonden hebben, doch hetgeen zijn vader van hem verlangt wat hijzelf, wanneer het aan een ander een genoegen of weldaad heeft bewezen, ondervonden of gewenst heeft, kan het kind uit eigen ervaring kennen. Hoe nader nu dergelijke begrippen met elkander verwant zijn, hoe groter de overeenkomst tussen beide is, of hoe klaarblijkelijker het ene uit het andere volgt: des te beter. Slechts in geval van nood, wanneer er geen dichtstbijzijnde te

krijgen zijn, mag men verwijderde te hulp nemen. Wanneer men zich maar herinnert dat, hoe verder de overeenkomst er vanaf staat, des te zwakker ook de bewijzende kracht ervan is, en ze in zulk een geval slechts tot de verhelderende begrippen behoren. Zijn echter dergelijke soortgelijke begrippen goed gekozen en gesteld, dan dragen ze naast een andere bewijs veel ertoe bij, de overtuiging te versterken. Bijvoorbeeld ziekte en zonde zijn toch nader verwante begrippen dan zonde en onkruid; en toch kan van het laatste een veelvoudig, zeer goed gebruik worden gemaakt om veel van de over de zonde bewezen stellingen goed aanschouwelijk te maken. Er behoort een eigen instelling van de ziel toe, om snel goede overeenkomsten te vinden. Doch ook oefening kan veel doen om deze bekwaamheid op te wekken en te versterken of tot gereedheid te verheffen. In dit opzicht raad ik allen aan, die deze gereedheid willen verwerven om bij kwesties die zij zien of ondervinden, bij het wandelen, of bij de gewoonste gebeurtenissen van het menselijke, met name huiselijke leven, zich af te vragen: 'Zou je niet bij je catechetische onderricht het een of andere gebruik van deze kwestie kunnen maken? Heeft ze niet met een bepaalde geestelijke kwestie een overeenkomst?' Op deze wijze bedenkt men diverse zeer goede gelijkenissen zonder veel moeite en inspanning, zoals dikwijls nodig is wanneer men zulks pas bij de voorbereiding tot het onderricht wil doen, hoewel ik dit daarmede niet zo maar wil bekritiseren. Overigens mag de catecheet geen schroom koesteren om aan de gewoonste dingen en voorvallen van het menselijke leven - als maar niets beledigends voor de welstand en het respect voor God bij de voordracht ervan geschiedt - gelijkenissen en bewijzen te ontlenen. Veelmeer bestaat daarin de grootste kunst van de catecheet, net zoals van Socrates, die dikwijls uit de gewoonste en voor anderen nauwelijks de opmerkzaamheid waardig schijnende dingen, zoals het jeuken van de plek op zijn enkel waar de boei gedrukt had, de belangrijkste filosofische waarheden, zoals dat pijn en wellust

nauw aan elkander grenzen - waar deze ophoudt, begint de andere, en zo ook omgekeerd -, wist te herleiden en aanschouwelijk te maken. Hierbij kan nu ook de leraar het vierde middel te hulp nemen, of uit het gedrag van anderen aantonen dat zij noodwendig de te bewijzen waarheid ondervonden moeten hebben. Dit bewijs moet echter, wanneer het de gewenste uitwerking moet hebben, verhelderend, eenvoudig en gemakkelijk zijn. Zo kan de leraar, wanneer hij wil aantonen dan men bij rijkdom in de hoogste gradatie misnoegd kan zijn, zich met recht op het gedrag van vele rijken beroepen, en daaruit bewijzen dat zij noodwendig in een hoge gradatie misnoegd moeten zijn. Ook voor de leerling onverdachte eigen uitlatingen en bekentenissen van anderen kunnen hierbij benut worden. Met dit alles verbinde de catecheet, zoals ik hiervoor reeds te verstaan heb gegeven, waar het passend is, levendige en omstandige beschrijvingen van de aangelegenheid waarvan sprake is. Vormt een dergelijke beschrijving niet meteen een bewijs, dan maakt die toch de voorstelling die de leerling ervan heeft, levendiger, prikkelt zijn opmerkzaamheid en draagt daardoor veel bij aan het versterken van de indruk van de daarmede verbonden bewijzen. De catecheet legge thans eerst stuksgewijze de belangrijkste facetten van het te ontwerpen beeld, het ene na het andere, aan zijn leerling voor, of maakt hem door vragen daarop opmerkzaam. En wanneer hij daarmede gereed is, vatte hij alle in één beeld samen. Beide met elkander verbonden, geeft aan de indruk pas zijn ware sterkte. Ten slotte kan de leraar ook uitnemend veel ertoe bijdragen dat hij zijn bewijs zichtbaar maakt, wanneer hij de algemene waarheid op alle, of de voornaamste ondergeslachten, soorten of entiteiten aanwendt en zo de leerling voor ogen stelt. De stelling dat de deugd nuttig is, en de ondeugd schadelijk, kan niet helderder gepresenteerd worden dan wanneer dit van alle bekende deugden en ondeugden met name getoond wordt en uit een hoeveelheid van afzonderlijke voorbeelden bewezen wordt. Hoe onzeker de conclusie van het bijzondere naar het algemene

voor de filosofen ook is, aangezien het bij inducties niet immer gewis valt uit te maken of er niet ergens een onbekende soort of een entiteit over is, die niet onder de algemene regel valt, zo sterk werkt hij op de gewone man. Ja, ze richt bij de meeste mensen meer uit dan de sterkste bewijzen. Dit verschijnsel laat zich ook gemakkelijk verklaren. Deze wijze van concluderen is de gebruikelijke gang van de menselijke ziel. Zo verzamelt ze al haar kennis en algemene stellingen. Ze gaat gemakkelijker en gebruikelijker van het bijzondere naar het algemene, dan van het algemene naar het bijzonder over. Vandaar dat de catecheet deze gewoonte van de ziel tot zijn voordeel moet gebruiken, vooral wanneer hij zelf gewis genoeg van de algemeenheid van zijn stelling overtuigd is. Al het overige komt dan slechts op de natuurlijke of verworven bekwaamheid van de catecheet aan, om zich gans in de ziel van zijn leerlingen in te denken. Dit echter, zoals veel anders wat de catecheet Socrates mag en moet nadoen, kon hij zich wellicht gemakkelijker door vlijtig en opmerkzaam lezen van zijn gesprekken laten bijbrengen, of door ook andere goede voorbeelden te leren, dan door regels. Wellicht zou het voor de schoolbestuurders voordeliger zijn, wanneer men hun in plaats van vele regels liever goede voorbeelden van socratische gesprekken over morele of geestelijk kwesties zou voorleggen, of ook de door Plato opgetekende socratische gesprekken onder weglating van al datgene wat hun onbegrijpelijk of onnuttig zou zijn, goed vertaald in handen gaf. Doch ik wil daarmede niet te verstaan geven, dat goede regels gans overbodig en onnuttig zijn. Anders zou ik zelfs de huidige verhandeling als een gans onnuttige moeite moeten veroordelen. Regels brengen degene die geen aanleg en bekwaamheid voor een kwestie heeft, deze niet bij, doch ze dienen ertoe om zichzelf en anderen des te zekerder te kunnen beoordelen, fouten te vermijden en z'n reeds door oefening en goede voorbeelden verkregen bekwaamheid tot een des te hogere gradatie van de volkomenheid te kunnen verheffen. Overigens is uit het voorgaande duidelijk, dat de

socratische methode, waarvan bij het eerste onderricht slechts een zeer spaarzaam gebruik plaatsvindt, bij dit tweede, volledigere onderricht in de religie naar zijn ganse omvang aangewend kan worden, wanneer men slechts de gesteldheid van de te leren waarheden en de bedoeling van dit onderricht daarbij niet uit het oog verliest, die - zoals hiervoor reeds gezegd is - noodwendig een verschil moet veroorzaken. Men zou derhalve ook dwalen wanneer men zou beweren dat de socratische methode sindsdien in het geheel niet bij het catechetische onderricht gebruikt is. Een dergelijke bewering kan slechts stammen uit onbekendheid hetzij met de ware socratische methode, of met goede catecheten, hoewel ik meteen wil toegeven dat goede catecheten niet zo geheel vaak algemeen zijn. Men sta mij toe, op deze plek de gedachten van onze grootste en beste pedagoog, van de abt Resewitz[35], uit zijn 'Gedachten, voorstellen en wensen tot verbetering van de openbare opvoeding' aan te voeren, die volkomen bevestigen wat ik bij het doorlezen van socratische gesprekken heb waargenomen. "Het wezen van deze methode", schrijft hij, "bestaat niet uit vragen en antwoorden, en haar aanwending bestaat noch uit de aan Socrates gans eigen ironie, noch uit het nabootsen van de kunst die hij bezat om zijn gesprekspartners met hun eigen woorden te slaan." (Hoeveel zich wellicht toch van dit alles bij het catechetische onderricht onder bepaalde inperkingen laat aanbrengen, heb ik zo nu en dan aangetoond, en ik zal nog het een en ander aanvoeren wanneer ik met name over de ironie zal spreken.) "Hij had met mannen te doen, en sloeg met hen een weg in die men met de nog ongevormde jeugd (ook met eenvoudigen) niet nemen kan. Hij moest dikwijls sofisten of toch sofistische beginselen bestrijden, die hij in hun eigen naaktheid zou willen presenteren. Hij had de

---

[35] Friedrich Gabriel Resewitz, 1729-1806, Duits abt en pedagoog. Het betreft 'Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädgogik. Erster Band. Zweyter Band'. Berlijn 1778.

bedoeling om de Atheners van het foutieve van algemene en geheiligde vooroordelen te overtuigen. Doch uit behoedzaamheid sloeg hij een dusdanige weg in, dat hij het aanzien had dat hij meer belering zocht, dan zelf te beleren; en zijn toehoorders veelmeer hun eigen denkbeelden schenen te ontwikkelen en de waarheid zelf schenen te vinden, dan dat zij onderricht van hem aannamen. Doch met de jeugd moet men opener en eenvoudiger te werk gaan. Bij haar zijn (een dergelijke sluwe) behoedzaamheid en kunst niet nodig. Ze is ook zonder opmerkzame voorbereiding en voortgezette hulp nog niet in staat zich, net als mannen, denkbeelden waarop ze geleid wordt, zelf te ontwikkelen. Doch ik zou de kunst wensen, dat alle jeugdleraren van Socrates mochten leren om de eigen denkbeelden van hun leerlingen tevoorschijn te lokken, ze uit te vragen, ze met hen in gemeenschap te ontwikkelen en te corrigeren, hun zielen immer zoveel te laten navorsen en werken als ze maar kunnen; en iedere situatie, iedere voorafgaande kennis ervan, iedere binnen hun gezichtskring liggende aanleiding en stimulering daartoe te benutten." En in het volgende geeft Resewitz er een gans voortreffelijke regel bij.

Derde alinea.
Over de derde soort van het catechetische onderricht.

Ik schrijd nu voort naar de derde soort van het catechetische onderricht, naar het herhalingsonderricht of examen, hoe ver de leerlingen het ontvangen onderricht begrepen hebben. Dit onderscheidt zich van de beide voorafgaande soorten doordat 1) het korter moet zijn; 2) de leraar met recht reeds meer bij zijn leerling kan en moet vooronderstellen; en 3) hij in een omgekeerde ordening door gene moet worden uitgevoerd. De bedoeling bij dit onderricht is nu niet meer de denkbeelden van de leerling te ontwikkelen, doch veelmeer te onderzoeken of hij het ontvangen onderricht juist begrepen en onthouden heeft; dit dieper in zijn geheugen in te prenten en tevens wellicht nog een onduidelijk denkbeeld op te helderen, het verkeerd begrepene te corrigeren en de overtuiging te bevestigen. Reeds hieruit is duidelijk, dat voor deze soort van het onderricht de socratische methode in het geheel niet meer goed gebruikt kan worden, die ook bij al haar overige volkomenheid en nuttigheid daartoe te wijdlopig is. Daarom valt het ook moeilijk om er gebruik van te maken wanneer in een bepaalde korte tijd een *pensum*[36] beëindigd moet worden. Bij het herhalingsonderricht moet de leraar zich derhalve slechts tot de hoofdzaak beperken die bij zijn eerste of tweede onderricht immer de laatste conclusies en zogezegd de rustpunten waren waarbij hij een tijdlang bleef staan. Dit mag nu een verklaring of definitie van een bepaalde kwestie, of een bepaalde belangrijke waarheid zijn, waarvan hij zijn leerling trachtte te overtuigen.

Kortom, hetgeen in ieder klein socratisch gesprek het laatste was, daarmede vangt hij aan, bevraagt zijn leerling over deze definities of stellingen, en dan stelt hij ook met recht vragen die ik, wanneer ze spoedig in de aanvang van het onderricht over een kwestie gesteld worden, hiervoor bekritiseerd heb, waar van

[36] 'taak'.

het eerste en tweede onderricht sprake was, zoals: "Wat is een geest? Wat betekent bidden? Moet men met of zonder voorwaarde om de geestelijke goederen bidden?" En wanneer de leerling ze juist beantwoordt, vraagt hij bijvoorbeeld: "Waarom is dit zus of zo?", om te zien of hij ook de bewijzen of premissen begrepen heeft, hetgeen bij het eerste onderricht slechts zeer zelden gepast is. Derhalve zei ik hiervoor, dat men hier in de omgekeerde volgorde in vergelijking met de beide eerste soorten van het onderricht zou moeten voortschrijden; niet alsof het laatste in het leerboek het eerst gevraagd moest worden. Veelmeer staan in de meeste aan mij bekende leerboeken de vragen in de volgorde zoals die bij de herhaling of bij een examen gevraagd moeten worden. Heeft nu de leerling alles goed begrepen, dan bespaart men zich hier alle tussenvragen die men bij de beide eerste soorten van het onderricht moest stellen om de begrippen van de leerling te ontwikkelen, en schrijdt stelling voor stelling verder, waardoor dit onderricht veel korter wordt, al verliest het daardoor zeer veel van het socratische aanzien. Heeft de leerling de kwestie echter niet, of niet juist begrepen, dan moet de leraar hem ook hier op een socratische wijze te hulp komen. Daarbij moet het echter zijn eerste zorg zijn, uit te zoeken wat de oorzaak is geweest dat de leerling zijn voordracht niet, of niet juist begrepen heeft. Zonder dit voorafgaande onderzoek zou hij een nutteloze arbeid ondernemen. Heeft hij het πρωτον ψευδος[37] gevonden, moet hij daarvan uitgaan en het op socratische manier weerleggen en de begrippen van de leerling corrigeren. En dan moet hij het niet erg vinden om zijn onderricht iets te verlengen, en er ook niet onwillig om worden. Want wat daarbij aan tijd verloren gaat, gewint de leerling aan verheldering en overtuiging. Ja, ook de leraar leert daardoor, zodat hij een andere keer meteen bij het eerste onderricht een dergelijk misverstand kan voorkomen. Overigens is het bij dit soort onderricht van belang dat de leraar geen hoofdstelling weglaat,

[37] 'De eerste onwaarheid'.

doch ook nevenstellingen niet met hoofdstellingen verwisselt. Wanneer hij een goed leerboek voor zich heeft, is de kwestie zeker niet moeilijk. Is dit echter niet het geval, dan is het onontkoombaar noodwendig dat hij voor zichzelf vooraf de hoofdvragen of hoofdstellingen tot een leidraad opschrijft. Want niets draagt meer bij tot duidelijkheid, overtuiging en de nodige beknoptheid die een hoofdeigenschap bij de herhaling is, als een goede ordening (*lucidus ordo*). Is de ordening slecht, dan moet men wel bepaalde vragen tien keer stellen om slechts de dingen in verbinding te brengen.

In het voorbijgaan merk ik hier nog op, dat onze openbare catechisaties in de kerk, vanwege de zo beperkt ingeruimde tijd waarbinnen ze beëindigd moeten worden, niet goed een andere dan de thans beschreven gedaante kan hebben.

Vijfde deel.
Nog iets over de ironie van Socrates, in hoeverre die toch bij het catechetische onderricht bruikbaar zou kunnen zijn.

Er is reeds gezegd, dat Socrates, bij voorkeur wanneer hij met sofisten van doen had, zich van de ironie bediende, of zich opstelde alsof hij met hen in de kwestie waarvan sprake was, van dezelfde mening was. Alleen wenste hij - omdat hem nog hier en daar in de kwestie iets duister was, of hij zich niet zelf van alle twijfel kon ontdoen - van hen als inzichtsvolle lieden nog beter beleerd te worden. Waarbij hij echter de ganse kwestie zo zinrijk wist in te leiden en door vragen om te sturen, dat zijn gesprekspartner gans verward gemaakt, ad absurdum gevoerd, genoopt was om tegensprekende kwesties te beweren, en aan de spot van de toehoorders werd blootgesteld. Dikwijls eindigde het gesprek op deze wijze, zonder dat Socrates eigenlijk duidelijk getoond had hoe de kwestie begrepen of beoordeeld moest worden. Socrates mocht voor zulk een voortgang belangrijke beweegredenen hebben. Doch ik geloof, wat iedereen ook zal inzien zonder dat ik eraan herinner, dat de catecheet het zo niet mag doen, aangezien hij, waaraan reeds hiervoor herinnerd is, zijn leerlingen niet verward moet maken en beschamen, en ook zijn mening niet zuiver moet laten raden, doch liefdevol en duidelijk moet beleren. Socrates zelf heeft, zoals uit Crito en Phaedon te zien is, wanneer hij zijn leerlingen wilde beleren meer het laatste dan het eerste gedaan. Hij nam weliswaar ook in dit geval nimmer zijn eigen, doch de beginselen of voorstellingen van de leerling over de kwestie aan, en disputeerde met hem daaruit. Hij stelt zich ook tegenover deze bereidwillig zijn beginselen te laten varen, en daarentegen de zijne of andere aan te nemen, wanneer hem de twijfel die hij ertegen had, benomen zou worden, of wanneer hij tot betere overgehaald werd. Hij vroeg hem daarom eerst naar zijn beginselen en hetzij billijkte ze, of droeg - wanneer hij dat niet kon - zijn gedachten als zuivere twijfel voor. Alleen is dit

de - vooral in religieuze kwesties - zo noodwendige bescheidenheid van de verstandige leraar, die goed weet dat hij zijn inzichten aan niemand mag opdringen, doch anderen van de juistheid van de zijne moet overtuigen. En wanneer hij slechts steeds bij dezelfde beginselen blijft en zelfs geen wankelmoedigheid verraadt, zal deze bescheidenheid de overtuiging van de leerling nimmer tegenhouden of verzwakken, doch veelmeer versterken en bevestigen. Want des te steviger en gegronder, denkt men, moet iemands overtuiging zijn van de waarheid van de beginselen waaraan hij steeds trouw blijft, waarvan hij ziet dat iemand anders bereid is zich erover te laten beleren en die aan de waarheid, ongeacht wie hem die laat zien, al was het ook zijn eigen leerling, zijn bijval niet wil onthouden. Hierin kan en moet dus de catecheet Socrates nabootsen. Doch alle nog zo pientere en fijne spot zou in zijn mond hoogst onfatsoenlijk zijn, wanneer hij daardoor ook nog zozeer zou kunnen behagen; ja, al schenen de ongeschikte antwoorden van de leerling de bespotting nog zozeer verdienen. Hoe simpeler en onwetender zijn leerlingen zijn, des te opener moet de catecheet met hen omgaan en hen des te meer ontziend behandelen. Hij moet hun ongeschikte antwoorden verontschuldigen, corrigeren; moeite doen om aan het antwoord dat geen zin heeft, zin te geven en hen meer opmonteren dan neerslachtig maken. Daarmede wil ik toch niet alle vragen die met de ironie een overeenkomst hebben, verwerpen. Zo zou de catecheet, wanneer hij de almacht van God heeft uitgelegd, om zijn leerling des te meer tot nadenken te brengen aan deze kunnen vragen: "Aangezien God alles kan doen, kan hij toch ook zondigen of liegen?" En zou het kind hier met 'nee' antwoorden, zou hij verder kunnen vragen: "Waarom niet? Kan God niet doen wat Hij wil? Wil Hij zondigen? Wil Hij liegen?" Ook deze soort ironie, wanneer men het zo wil noemen, zou bij het eerste onderricht zeldener dan bij het tweede moeten plaatsvinden. Ook zou ik hem bij bekwameren, wanneer zij uiterst onopmerkzaam zouden zijn en zuiver uit nalatigheid de

onsmakelijkste antwoorden gaven, toestaan - hoewel slechts zelden - hen door een fijne spot te bestraffen, en hen daardoor voor het ongeschikte van hun antwoorden ontvankelijk te maken.



Tot besluit.

Aangezien de druk van deze kleine verhandeling niet in de nabijheid van de auteur geschied is, zijn er vele drukfouten, met name vele onjuistheden met betrekking tot de onderscheidingstekens en alinea's ingeslopen, waarvoor hiermede de auteur de genegen lezer om vergeving vraagt. Ze alle aan te duiden, zou te wijdlopig zijn. De volgende zijn de belangrijkste.[38]

[38] Hierna volgt een opsomming. Die wordt in deze vertaling niet weergegeven. Alle punten zijn er integraal in verwerkt.